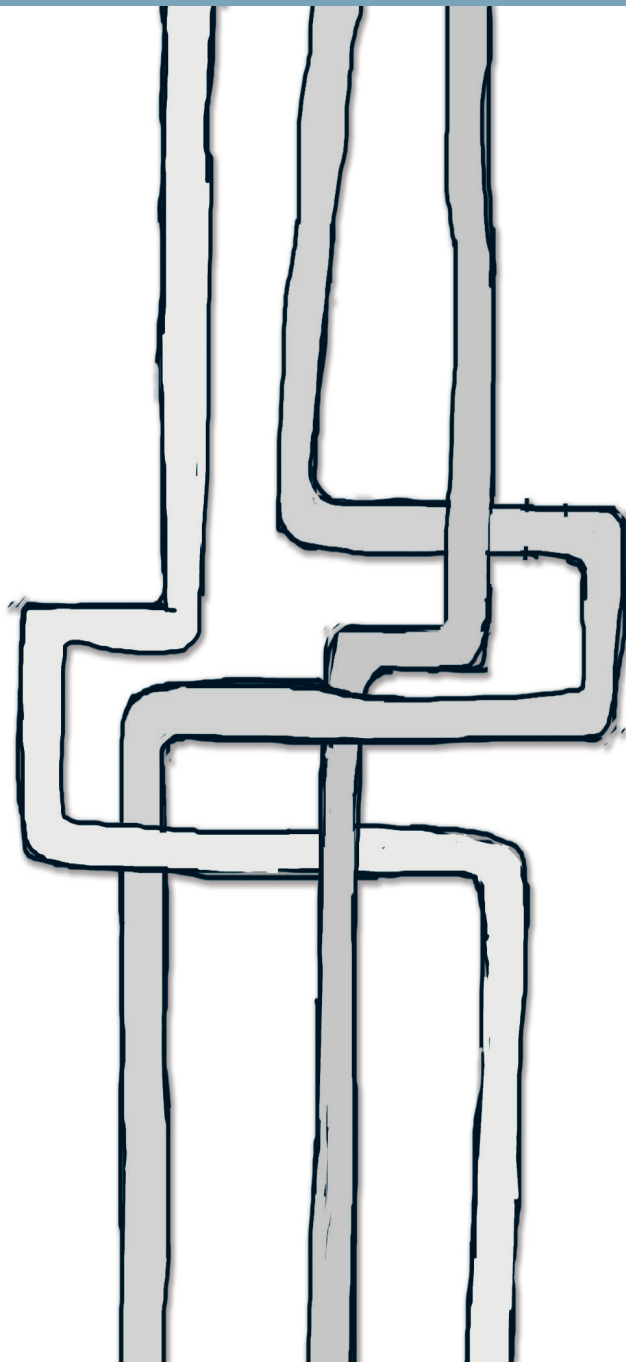


EDUCACIÓ 2018-2020. REPTES, TENDÈNCIES I COMPROMISOS

COORDINACIÓ: TERESA LLEIXÀ, BEGOÑA GROS, TERESA MAURI, JOSÉ LUIS MEDINA



Educació 2018-2020. Reptes, tendències i compromisos

IRE·UB



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

S'ha de citar:

Lleixà, T.; Gros, B.; Mauri, T.; Medina, J.L (eds.) (2018). *Educació 2018-2020. Reptes, tendències i compromisos*. Barcelona: IRE-UB

Descarregable des de: <http://www.ub.edu/ire/>

ISBN: 978-84-09-02934-1

Any de publicació: 2018

© Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona. Barcelona.

Autors: Ana Ayuste, Anna Escofet, Begoña Gros, Montserrat Payá, Laura Rubio, Antonio Bartolomé, José Luis Rodríguez-Illera, Carles Lindín, Zoia Bozu, Susana Aranega, César Coll, Teresa Mauri, M. Rosa Colomina, Anna Engel, Judith Oller, Javier Onrubia, M. José Rochera, Francisco Esteban, Miquel Martínez, Marta Gràcia, Maria Josep Jarque, Cristina Lacerda, Sonia Jarque, Fátima Vega, Elena Cano, Josep Gustems, Silvia Bursat, Carolina Martín, Francisco Imbernón, Teresa Lleixà, Núria Pérez-Escoda, Francesc Buscà, Ruth Vilà, Assumpta Aneas, Montse Freixa, Marta Sabariego, M. José Rubio, Conrad Vilanou, Isabel Vilafranca, Jordi Garcia Farrero, Berta Paz-Lourido, Francisca Negre, Sebastià Verger, Bárbara de Benito, Enric Prats.

Disseny gràfic i maquetació: Aguiló Gràfic SL



Llicència de Creative Commons

Aquesta obra està sota una llicència de Creative Commons (Reconeixement No Comercial 4.0 Internacional)

COL·LECCIÓ REPTES, TENDÈNCIES I COMPROMISOS EN EDUCACIÓ

Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) / Universitat de Barcelona

Col·labora: Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears

Coordinació editorial

Teresa Lleixà, Begoña Gros, Teresa Mauri, José Luis Medina

Comitè editorial

Antonio Bartolomé, Teresa Lleixà, Carles Lindín

IRE-UB (Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona) és un Institut de Recerca creat amb el propòsit de fomentar la investigació d'excel·lència en educació. Entre les seves finalitats, destaquen les de reforçar la investigació en educació, crear sinèrgies entre investigadors, aconseguir i optimitzar recursos i obrir camí als joves investigadors. Tot això, sense descuidar la seva clara vocació social centrada en posar-se al servei de l'entorn educatiu i en transferir de forma efectiva els resultats de la investigació.

L'any 2018, l'IRE-UB inicia la col·lecció "Reptes, Tendències i Compromisos en Educació". A través dels seus títols, diversos membres d'aquest Institut reflexionen, bianualment, sobre els reptes i les tendències en educació, apunant els seus propis compromisos en les qüestions que s'aborden.

Sumari

Pròleg	5
1. El codisseny com a metodologia d'investigació i innovació educativa: el potencial de la participació	7
Ayuste, Ana; Escofet, Anna; Gros, Begoña; Payá, Montserrat; Rubio, Laura	
2. Una "educació" en mans d'enginyers	13
Bartolomé, Antonio; Rodríguez Illera, José Luis; Lindín, Carles	
3. Cap a on va la formació inicial dels mestres i de les mestres? Propostes de millora des de la perspectiva dels formadors de formadors	19
Bozu, Zoia; Aránega, Susana	
4. Cap a una educació distribuïda i interconnectada. Algunes implicacions per a la formació dels docents	27
Coll, César; Mauri, Teresa; Colomina, Rosa M.; Engel, Anna; Oller, Judith; Onrubia, Javier; Rochera, M. José	
5. La qüestió de la identitat a la formació universitària d'avui	33
Esteban, Francisco; Martínez, Miquel	
6. L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral a les aules universitàries ...	39
Gràcia, Marta; Jarque, Maria Josep; Lacerda, Cristina; Jarque Sonia; Vega, Fátima	
7. L'ús de les analítiques d'aprenentatge per a la millora de la formació	45
Gros, Begoña; Cano, Elena	
8. Educació artística i musical per a l'educació del segle XXI	51
Gustems, Josep; Burset, Silvia; Martín, Carolina	
9. La cultura col·laborativa en el professorat. Es té poca cultura col·laborativa?	57
Imbernón, Francisco	
10. Cohesió social i emocions en la formació del professorat d'educació física ...	61
Lleixà, Teresa; Pérez-Escoda, Núria; Buscà, Francesc	
11. Educar en competències per al diàleg interreligiós i intercultural per afrontar el radicalisme i la intolerància religioses	67
Vilà, Ruth; Aneas, Assumpta; Freixa, Montse; Sabariego, Marta; Rubio, M. José	

12. La viabilitat de l'humanisme pedagògic a l'Europa postmoderna	73
Vilanou, Conrad; Vilafranca, Isabel; Garcia Farrero, Jordi	
13. L'aprenentatge-servei a l'educació superior: de les experiències puntuals a la institucionalització	79
Paz-Lourido, Berta; Negre, Francisca; Verger, Sebastià; de Benito, Bárbara	

Pròleg

La recerca i la innovació s'han convertit en una peça clau en l'assoliment d'una educació que impulsi el desenvolupament humà, econòmic i social i es converteixi en un instrument real de millora del benestar individual i col·lectiu. L'IRE-UB (Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona) s'ha creat, recentment, amb la finalitat de fomentar la investigació d'excel·lència en educació. Entre les seves finalitats, destaquen les de reforçar la investigació en educació, crear sinèrgies entre investigadors, aconseguir i optimitzar recursos i obrir camí als joves investigadors. Tot això, sense descuidar la seva clara vocació social centrada en posar-se al servei de l'entorn educatiu i en transferir de forma efectiva els resultats de la investigació.

L'IRE-UB s'origina, doncs, amb la missió de contribuir a donar resposta als reptes educatius actuals, com poden ser el de millorar l'accés i la qualitat de l'educació, disminuir l'abandonament prematur, fomentar l'aprenentatge i la formació al llarg de la vida o afavorir els processos d'innovació educativa. Amb l'afany de concretar aquests reptes, sorgeix la primera publicació, impulsada des d'aquest institut, per a la qual alguns dels seus membres reflexionen sobre els reptes i les tendències en educació per al proper bienni, apuntant els seus propis compromisos en les qüestions que s'aborden.

Mitjançant articles curts, els autors i les autores tracten aspectes com les característiques i la identitat de la formació universitària, així com les seves implicacions en el desenvolupament de la societat; les noves tendències en metodologies d'investigació educativa; l'orientació que adquireix la formació dels docents; la formació en disciplines educatives específiques; els valors en educació davant la responsabilitat social.

Cal destacar, com a característica d'aquest treball, el seu caràcter obert pel que fa a perspectives d'entendre les diferents realitats, atès que en molts casos s'ha buscat la col·laboració entre membres de diferents grups de recerca per encarar els temes.

També cal indicar que aquesta publicació neix amb ambició de continuïtat, sent aquesta la primera obra d'una col·lecció que anirà plantejant reptes, tendències i compromisos en educació al llarg del present segle així com una anàlisi del que ha aportat la investigació educativa: volem caminar cap a una "educació basada en evidències".

Volem agrair, finalment, la participació de l'Institut de Recerca i Innovació Educativa, de la Universitat de les Illes Balears, en aquest llibre. Estem convençuts que el treball en xarxa en l'àmbit educatiu resulta totalment necessari per crear noves oportunitats de dinamitzar la recerca i la innovació, mitjançant projectes conjunts. La creació d'una xarxa internacional d'Instituts de Recerca en Educació no hauria de ser una quimera. Potser aquesta primera col·laboració constitueixi un pas inicial en aquesta direcció.

Equip de Direcció IRE-UB

1.

El codisseny com a metodologia d'investigació i innovació educativa: el potencial de la participació

Ayuste, Ana
Escofet, Anna
Gros, Begoña
Payá, Montserrat
Rubio, Laura

(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)
(EMA, Entorns i Materials per a l'Aprenentatge)
(EMA, Entorns i Materials per a l'Aprenentatge)
(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)
(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)

Resum

El codisseny basa la investigació i la innovació en el desenvolupament de processos col·laboratius entre els agents implicats (Rowland, 2008). D'aquí que la seva característica principal és el desenvolupament de múltiples interaccions col·laboratives amb el propòsit d'avaluar, innovar i de millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge (Anderson i Shattuck, 2012). D'altra banda, com planteja Murcott (2007), l'ús del codisseny és un bon mètode per aconseguir la implicació dels beneficiaris atorgant-los una posició d'influència i de poder. En aquest sentit, la metodologia obeeix a la possibilitat d'integrar mirades i estratègies participatives orientades a reconèixer la veu dels subjectes implicats i a comprometre'ls amb la millora del seu propi aprenentatge i la de la seva realitat. Des d'aquesta perspectiva, la participació activa dels agents implicats es requereix en tot el procés, des de la planificació inicial fins al moment de la implementació, per assegurar que el disseny final respon realment a les seves necessitats i als seus interessos. Com qualsevol procés col·laboratiu, és important tenir en compte que no hi ha una única resposta, atès que es tracta d'un procés creatiu que pot generar múltiples i diverses propostes.

Paraules clau

Codisseny, aprenentatge servei, formació inicial del professorat, participació, innovació docent.

Introducció

Els estudiants de les facultats d'Educació acostumen a demanar més protagonisme en la confecció dels plans d'estudis, més contextos de pràctica i menys formació teòrica. Oferir-los participar voluntàriament en la concreció dels processos d'aprenentatge que han de realitzar dins de les assignatures i en projectes d'aprenentatge servei (ApS) de qualitat des dels primers cursos, se'ns presenten com a vies idònies no només per donar resposta a la seva demanda, sinó per la significativitat dels aprenentatges que així poden adquirir (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006; Bovill, 2014), aprenentatges que s'estenen tant a continguts conceptuals, com procedimentals, actitudinals i de valors, i que permeten desenvolupar també competències genèriques i específiques (Villa i Poblete, 2004; Rodríguez, 2009).

Obrir a la participació dels estudiants qüestions relacionades amb el desenvolupament d'una assignatura augmenta la seva implicació i responsabilitat amb els processos formatius, en haver estat ells els seus artífexs al costat del professorat. Amb elles augmenta també la significativitat dels aprenentatges. A més, els estudiants del camp de l'educació experimenten la complexitat d'ensenyar i aprenen, amb l'experiència, un nou recurs que podran aplicar en el seu futur professional. D'altra banda, el professorat descobreix altres enfocaments de disseny de les assignatures alternatius al tradicional. En alliberar-se de la pressió d'exercir el control sobre la totalitat del currículum, entra en millor disposició per aprendre de l'experiència i dels seus estudiants, incrementant la seva confiança en ells.

Oferir la participació en projectes d'aprenentatge servei amplia les xarxes de col·laboració que s'estableixen entre escoles i universitat més enllà del pràcticum i dels treballs finals de grau, i possibilita que tots dos agents surtin beneficiats. Les escoles valoren l'ajuda dels estudiants que els permet adoptar metodologies innovadores i realitzar-la amb millors condicions (ambients d'aprenentatge, suport a alumnes amb necessitats educatives especials...). D'altra banda, afavoreixen, amb la seva presència i preguntes, la reflexivitat dels mestres, prenent més consciència del sentit de les seves pràctiques i qüestionant-les. La universitat es nodreix de la realitat escolar actual, recolzant-se en ella per exemplificar continguts o posar en relleu la importància dels mateixos. L'un i l'altre magma de possibilitats necessiten dispositius que els continguin i permetin extreure la totalitat dels aprenentatges produïts. La metodologia de codisseny permet encarar aquest rept, oferint a més altres possibilitats.

El codisseny com a metodologia d'investigació

En aquest treball, hi presentem els resultats d'una investigació ja finalitzada que va aplicar les dues vies. En un context de participació en ApS, va incloure les valoracions d'estudiants de Màgisteri i de mestres en exercici en el disseny d'instruments (codisseny) dirigits a extreure aprenentatges de les situacions de pràctica. El projecte *Construcció de coneixement pedagògic a partir de la transferència d'experiències d'Aprenentatge-Servei en la formació inicial de mestres* (2014-AR-MIF-00044), es va desenvolupar en les Facultats d'Educació de les Universitats de Barcelona i Girona, i va aplicar el codisseny com a metodologia d'investigació. Pretenia contribuir a la millora i innovació de la formació inicial del professorat incrementant la significativitat dels aprenentatges dels estudiants dels Graus d'Educació Infantil i Educació Primària.

Per això perseguia tres objectius: 1) dissenyar i aplicar entorns d'aprenentatge i instruments que permetin a l'estudiant extreure coneixement pedagògic integrat –saber, saber fer i ser– de l'experiència; 2) codissenyar amb els diferents agents implicats –estudiants, mestres de les escoles vinculades a l'equip d'investigació, i professorat universitari– entorns de construcció de coneixement a partir de l'anàlisi de les situacions d'experiència viscudes pels estudiants en participar en projectes d'ApS, i 3) avaluar els dispositius elaborats i explorar la seva adequació com a instruments d'avaluació acadèmica de les assignatures implicades.

La investigació va generar valuosos aprenentatges en l'equip que anaven més enllà de la consecució dels objectius del projecte, i que s'articulen al voltant de la metodologia utilitzada, el codisseny. El codisseny respon al paradigma sociocrític o transformador, atès que pretén incidir en les pràctiques d'una comunitat superant limitacions. Suposa reunir al voltant d'un objectiu comú tots els subjectes implicats, en el nostre cas, estudiants universitaris, mestres de les escoles on es duen a terme projectes d'ApS i professores de la universitat, per dissenyar, implementar i valorar les accions que conduiran a aquest objectiu comú. Té també un enfocament cíclic i iteratiu: les accions es dissenyen conjuntament, s'implementen, es valoren i es redissenyen per tal d'acostar-se cada vegada més a l'objectiu. Al llarg de tots aquests processos, es genera coneixement al voltant dels factors que possibiliten processos d'aprenentatge més significatius, connectant coneixement pràctic i coneixement teòric.

La investigació es va desenvolupar al llarg de dues iteracions en els cursos 2014-15 i 2015-16 en les dues universitats (Ayuste, Escofet, Masgrau i Obiols, 2016; Payá, Gros, Piqué i Rubio, en premsa). Hi van participar un total de vint-i-tres estudiants que el curs anterior havien participat en projectes d'ApS en escoles i destacat per la riquesa dels seus aprenentatges: tretze en la primera iteració i deu en la segona, i dues mestres de les escoles membres de l'equip d'investigació. Així mateix, es va comptar amb la participació de set especialistes dels àmbits d'ApS, Didàctica i formació inicial del professorat com a via de validació externa dels instruments.

Sintetitzem en la següent taula les dues iteracions i els processos i resultats principals que les van conformar:

Primera iteració (novembre 2014–maig 2015): codisseny d'instruments	
Accions	Resultats
DAFO i mapa de forces (estudiants, mestres i professores univ.) sobre possibilitats formatives de l'ApS	Visió extensa de les possibles ApS Elevada coincidència en els DAFO
Anàlisi del mapa de forces (equip de recerca)	Llistat d'accions que poden optimitzar les fortaleeses de l'ApS i disminuir les febleses
Propostes de recursos per a la superació de les febleses (estudiants i equip d'investigació)	Pautes a incorporar: distingir fases de l'ApS; modalitat d'aplicació; llistat d'indicadors a seguir per extreure coneixement de l'anàlisi de situacions experiencials. Proposta d'instruments codissenyats: http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/98923 Valoració de la metodologia de codisseny (estudiants): participació autèntica; visibilització dels aprenentatges; estratègia didàctica
Segona iteració (juny 2015–març 2016): convalidació dels instruments	
Accions	Resultats
Judici d'experts: set especialistes de l'àmbit universitari (qüestionari ad hoc amb escala Lickert de 4 nivells + càlcul grau d'acord mitjançant índex Kappa)	Mitjana de puntuació en tots els instruments: entre 3 i 4 (màxim) Grau d'acord molt bo o bo
Estudiants ApS i mestres (ibídem)	Mitjana de puntuació en tots els instruments: entre 3 i 4 Grau de concordança bo o moderat. No concordança en un instrument
Implementació de la totalitat dels instruments en quatre grups de 1r curs (Graus d'Educació Infantil i Educació Primària) (notes de camp + grup de discussió)	Elevat potencial formatiu dels instruments. Gran interès en els estudiants. Dificultat per integrar instruments i treball habitual en l'assignatura. Manca de temps Proposta: aplicar com a vertebradors de l'assignatura o com a recursos puntuals

Reflexions finals

El codisseny se'ns presenta com una metodologia en la qual estudiants i professorat (i altres agents implicats en els processos d'ensenyament-aprenentatge, si així es considera) mitjançant diverses interaccions dialògiques i cooperatives, treballen conjuntament en la millora dels processos educatius comuns. Els àmbits de treball poden ser diversos, de diferent envergadura i transcendència; des de la millora del currículum i el pla d'estudis –una tasca que superaria l'àmbit de les assignatures– fins objectius més específics, com compartir i millorar les estratègies d'avaluació d'un mòdul o cocrear activitats d'ensenyament i aprenentatge per garantir que són motivadores i riques, tant per als professors com per als estudiants. És, des d'aquesta perspectiva, un repte i un compromís alhora. Les institucions d'educació superior tenen cada vegada més eines (conceptuals, didàctiques i tecnològiques) per proporcionar una educació més significativa i eficaç. Sembla imprescindible, però, que aquestes institucions es comprometin amb pràctiques educatives que fomentin la participació i que recullin i aprecien les contribucions que els mateixos estudiants poden realitzar en aquesta direcció.

Per això, la seva aplicació implica primerament, per part dels seus promotors, prendre consciència dels àmbits de decisió que han estat restringits tradicionalment només a uns estaments (professorat i òrgans de govern universitaris) i plantejar-se si cal revisar-los amb nous punts de vista. En aquest sentit, es tracta d'una oportunitat d'innovació docent de primer ordre, ja que implica incorporar de forma exigent i productiva les perspectives dels estudiants, entenent que els seus punts de vista poden ser molt interessants i diversos alhora; cal tenir en compte també que són els màxims interessats en la millora docent i que poden incorporar en el debat el seu bagatge anterior i la seva experiència de formació a la universitat.

En segon lloc, el codisseny implica exigència i procediment per garantir una implicació de tots els agents i perquè realment sigui útil a la millora de la docència. Si no és així, es pot caure en el perill que es converteixi en un fals gest d'obertura i de democratització de la participació estudiantil.

Perquè sigui efectivament una eina d'innovació docent cal:

- Organitzar les sessions de codisseny amb rigor, fixant uns objectius explícits i assequibles i coordinant-los amb estratègies de discussió i treball cooperatiu que garanteixin que es puguin sistematitzar totes les aportacions dels participants –estudiants i professors– i es converteixin en resultats.
- Esglaonar el grau de participació dels estudiants de forma realista i compromesa, tenint en compte la història i tradició recent de cada institució en relació amb la participació estudiantil en diferents estaments universitaris.
- Comprometre per part del professorat a aplicar els resultats de les sessions de codisseny en la docència.

I, per acabar, destacar la idoneïtat d'aquesta metodologia d'investigació per a les facultats d'educació, ja que consisteix a compartir els processos de planificació amb els estudiants, els qui al seu torn seran futurs educadors. Implica, en aquest sentit, un exercici metacognitiu de molta rellevància per a la pràctica reflexiva dels mestres i els professionals de l'educació en formació (Ayuste *et al.*, 2016). D'altra banda, els estudiants d'Educació hauran de planificar processos formatius i

d'innovació educativa en el seu futur professional, i seria positiu que des del principi de la seva pràctica tinguin present la necessitat de compartir determinades decisions amb els alumnes i la resta d'agents implicats.

Referències bibliogràfiques

- Anderson, T.; Shattuck, J. (2012) "Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?", *Educational Researcher*. Vol. 41, pàgines 16-25.
- Ayuste, A.; Escofet, A.; Masgrau, M.; Obiols, N. (2016) "Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes", *Bordón. Revista de Pedagogía*. Vol. 68, núm. 2, pàgines 169-183.
- Bovill, C. (2014) "An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA", *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 51, núm. 1, pàgines 15-25.
- Eyler, J.; Giles, D.E. (1999) *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Furco, A.; Billing S. (eds.) (2002) *Service-Learning. The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Murcott, S. (2007) "Co evolutionary design for development: influences shaping engineering design and implementation in Nepal and the global village", *Journal of International Development*. Vol. 19, núm. 1, pàgines 123-144.
- Payá, M.; Gros, B.; Piqué, B.; Rubio, L. (en premsa) "Cocreación y validación de instrumentos para la integración del conocimiento experiencial en la formación de maestros", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006) *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, E.F. (2009) "Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional", *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 12, núm. 3, pàgines 39-57.
- Rowland, G. (2008) "Design and research: Partners for educational innovation", *Educational Technology*. Vol. 48, núm. 6, pàgines 3-9.
- Villa, A.; Poblete, M. (2004) "Practicum y evaluación de competencias", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 8, núm. 2, pàgines 1-19.

2.

Una "educació" en mans d'enginyers

Bartolomé, Antonio
Rodríguez Illera, José Luis

(LMI, Learning, Media & Social Interactions)
(GREAV, Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual)

Lindín, Carles

(LMI, Learning, Media & Social Interactions)

Resum

L'educació està sotmesa avui dia a un procés de canvi, en què la tecnologia ocupa un paper important. Però aquest canvi es guia i es dicta des d'una visió tecnològica i estadística de la realitat, basada en l'anàlisi de grans quantitats de dades, sense l'existència d'una teoria educativa que hi doni sentit i significat. Aquesta dependència de l'anàlisi de les dades, suposadament objectiva, es trasllada des de les grans decisions de política educativa i d'organització escolar fins a arribar al disseny de l'ensenyament.

Paraules clau

Educació, tecnologització, aprenentatge adaptatiu, *big data*, analítiques d'aprenentatge.

La pèrdua de la reflexió teòrica

En l'actual discurs educatiu, la tecnologia es presenta com una eina poderosa que ajudarà a resoldre molts dels problemes als quals s'enfronta l'escola, si més no en l'àmbit de l'aprenentatge de coneixements i d'habilitats. Res de nou, Cuban (1985, 2001) ja alertava sobre el miratge salvador de la tecnologia per als problemes educatius. Altres autors, tan rellevants como Selwyn, també fa temps que apunten la necessitat d'un estudi crític de la introducció de la tecnologia en termes de conflicte social pel poder (Selwyn, 2015).

Ens trobem davant la pèrdua de la reflexió teòrica, que és substituïda per l'anàlisi de dades i l'ús d'algoritmes (Williamson, 2014a). L'anàlisi de grans quantitats de dades, el que s'anomena *big data*, adquireix cert caràcter d'oracle infal·lible. Davant de la subjectivitat present o sospitada en qualsevol teoria, sembla que les dades ens aportin un coneixement fiable i segur, aliè a les vel·leïtats de les interpretacions individuals. La base del raonament és que, en obtenir tanta informació a partir del *big data*, ja no es fa necessària una teoria (Anderson, 2008).

Aquest procés és general i s'aplica a tot el coneixement educatiu. Biesta (2014) constata l'augment dels mesuraments comparatius entre els sistemes educatius nacionals, per exemple, les proves PISA. Ho considera un aspecte important del procés de globalització que afecta l'educació. Però apunta que aquests estudis no han promogut un debat sobre la qualitat educativa, sinó que han substituït l'interès sobre què ha d'aconseguir-se en l'escola per preguntes sobre com millorar resultats determinats. S'està abandonant un enfocament "substancial i democràtic" per un enfocament "tècnic i administratiu" (Biesta, 2014).

El resultat és que obtenim mesures del sistema educatiu avalades per l'anàlisi de gran quantitat de dades, fet que li atorga una validesa elevada. Però el dubte és si es tracta de la informació que ens interessa:

Més que la pregunta de la validesa tècnica –és a dir, la pregunta de si estem mesurant allò que busquem mesurar– el problema rau en allò que suggereixo anomenar la validesa normativa dels nostres mesuraments. Això té a veure amb la pregunta de si estem mesurant el que volem o si estem mesurant allò que és mesurable fàcilment, fins arribar a la situació en què volem el que podem mesurar o el que s'ha mesurat (Biesta, 2014).

La predicció a partir de les dades

Williamson (2016; 2015) afirma, sense rubor, que les noves tecnologies que treballen amb big data funcionen com a nous instruments per marcar la política de les autoritats locals i de les institucions educatives: "Les tecnologies de bases de dades digitals faciliten la generació, el càlcul i la distribució de les dades requerides per governar l'educació". Com a exemple, cita el banc de dades de l'editorial Pearson Education ("Learning Curve Data Bank"), que combina 60 bases de dades globals en un mateix lloc per permetre investigadors i polítics correlacionar els resultats educatius amb variables socials i econòmiques (Williamson, 2016).

La conducta dels governants en temes tan rellevants com les polítiques educatives passa a ser dirigida per aquestes dades: "Els governs de cada país utilitzen els resultats i les troballes d'aquests estudis com una referència que inspira polítiques educatives, freqüentment sota el lema de 'millorar els estàndards', 'crear excel·lència' o mantenir la iniciativa en l'economia mundial" (Biesta, 2014). Un nou contracte social, com analitza Azuma (2014), que passa del bé comú rousseaunià a les necessitats, conscients i inconscients, que emergeixen de les cerques de Google o de les compres a Amazon

L'educació regida per les dades

En aquest plantejament, els professors o directors de centres no hauran de retre comptes davant dels pares, dels alumnes o de la comunitat on es troben sinó davant dels enginyers que obtinguin, seleccionin i analitzin aquests milions de dades. Ekowo i Palmer (2016) han assenyalat com les institucions utilitzen aquesta informació per seleccionar els seus estudiants i millorar-ne els resultats. I hem de recordar que aquestes dades i els algorismes que les extreuen i les analitzen no apareixen del no-res, sinó que són el resultat del treball d'enginyers i de tecnòlegs.

Qui confereix valor, diferent valor, a cada dada extreta? Les dades recullen tot el que és significatiu amb relació al procés educatiu? (Williamson, 2014b).

Podem estar d'acord en què la recollida i l'anàlisi de grans quantitats de dades és beneficiosa: ara la discussió pot basar-se en fets més que en suposicions o hipòtesis extretes a partir d'una expe-

riència personal necessàriament limitada. El problema és fonamentar la presa de decisions en polítiques educatives i el mode com s'organitza l'escola només en aquesta informació (Biesta, 2014). Aquestes decisions van baixant en el nivell d'aplicabilitat a la realitat educativa, des d'on ubicar un centre o com seleccionar el professorat a, finalment, com dissenyar l'ensenyament. Aquest disseny ara es realitza a partir de decisions basades en una anàlisi de dades que prescindeix de la reflexió teòrica, però alhora es converteix en un poderós generador de noves dades. Els entorns virtuals ens permeten obtenir en temps real gran quantitat d'informació sobre l'estudiant. Aquesta informació passa a ser extreta i analitzada donant lloc a les "analítiques d'aprenentatge" (*learning analytics*). I les analítiques d'aprenentatge seran les que guiaran el procés de l'estudiant en substitució del professor.

L'aprenentatge "dissenyat" pels enginyers

El discurs que des d'una enginyeria de l'educació arriba als polítics i, a través dels mitjans, a la població és un discurs atractiu, seductor: l'ensenyament se simplifica reduint-lo a unes variables quantificables, susceptibles de ser tractades matemàticament, que ens poden oferir la guia perfecta perquè els nostres alumnes aprenguin sense dificultat: l'aprenentatge adaptatiu, la plataforma adaptativa Newton, la plataforma Santillana, la mineria de dades que ens proporcionarà totes les respostes a través d'unes analítiques d'aprenentatge. L'important no és "ensenyar" sinó que l'alumne "apregui" des de les màquines (Haugsbakk i Nordkvelle, 2007).

Però, què hi ha al darrere? Dades irrellevants, estudis de regressió que obliden gran part de la covariància mai considerada, d'unes variables estranyes no tingudes en compte i, en general, una visió mecanicista del comportament humà. Nardi i O'Day (1999) ja van advertir-ho en parlar de les "metàfores" amb què ens aproximem a parlar sobre la tecnologia, que ens fan veure uns aspectes i ser cecs a uns altres.

És cert. Sedueix que les màquines "explorin milers de dades" per indicar-nos quina activitat és convenient en un moment determinat a un alumne concret. Però és fals. Es tracta matemàticament de variables que no són susceptibles d'aquest tractament. Es treballa amb variables definides de forma insuficient com si fossin variables quantificables i estudiades perfectament. Es mesura l'irrellevant en no poder considerar el que resulta impossible o difícil de mesurar.

Però el discurs continua essent seductor. El mateix gestor/polític/director que somreia davant la idea d'una "píndola capaç de curar totes les malalties" accepta de bon grat que un mètode sigui capaç de respondre tots els aprenentatges. Es llença per la borda més de cent anys de recerca sobre el paper del grup en l'aprenentatge, la dimensió emocional dels aprenentatges, les diferències individuals més enllà de mers jocs de programació mecànica...

Som a temps d'aturar aquesta bogeria? Esperarem fins que, finalment, com ha succeït en altres ocasions, sigui el fracàs qui s'endugui per davant aquestes idees, deixant al seu pas professors i estudiants malbaratats?

Referències bibliogràfiques

- Anderson, C. (2008) "The end of Theory: the data deluge makes the scientific method obsolete", *Wired* (23/6/2008). Disponible a: <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/>.
- Azuma, H. (2014) *General Will 2.0 Rousseau, Freud, Google*. Nova York: Vertical.
- Bates, T. (2016) "Online learning for beginners: 3. 'Aren't MOOCs online learning?'". Disponible a: <https://www.tonybates.ca/tag/moocs/>. (Consultat el 9 de maig de 2018).
- Biesta, G. (2014) "¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Vol. 51, núm. 1, pàgines 46-57. Disponible a: <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.17>.
- Cuban, L. (1986) *Teachers and Machines: The classroom Use of Technology Since 1920*. Nova York: Teachers College.
- (2001) *Oversold & Underused: computers in the classroom*. Londres: Harvard University Press.
- Ekowo, M.; Palmer, I. (2016) "The Promise and Peril of Predictive Analytics in Higher Education", *New America*. Disponible a: https://na-production.s3.amazonaws.com/documents/Promise-and-Peril_4.pdf.
- Haugsbakk, G.; Nordkvelle, Y. (2007) "The Rhetoric of ICT and the New Language of Learning: a critical analysis of the use of ICT in the curricular field", *European Educational Research Journal*. Vol. 6, núm. 1. Disponible a: <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.1.1>.
- Nardi A.B.; O' Day L.V. (1999) *Information Ecologies. Using Technology with Heart*. Massachussetts: The MIT Press.
- Selwyn N.; Facer, K. (2013) "Introduction: The Need for a Politics of Education and Technology", a Selwyn, N.; Facer, K. (eds.) *The Politics of Education and Technology. Palgrave Macmillan's Digital Education and Learning*. Nova York: Palgrave Macmillan. Disponible a: https://doi.org/10.1057/9781137031983_1.
- Selwyn, N. (2015) "The discursive construction of education in the digital age", a Jones, R.H.; Chik, A.; Hafner, C.A. (eds.) *Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital age*. Londres: Routledge, pàgines 226-240.
- Williamson, B. (2014a) "The death of the theorist and the emergence of data and algorithms in digital social research", *The Impact of Social Sciences*. Disponible a: <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2014/02/10/the-death-of-the-theorist-in-digital-social-research/>.
- (2014b) "Smart schools in sentient cities", *DMLcentral.net*. Disponible a: http://storre.stir.ac.uk/bitstream/1893/21500/1/WilliamsonB_Smart%20schools_2014.pdf.
- (2015) "Smarter learning software: Education and the big data imaginary", *BigData-Social Data*. University of Warwick.
- (2016) "Digital education governance: Data visualization, predictive analytics, and 'real-time' policy instruments", *Journal of Education Policy*. Vol. 31, pàgines 123-141. Disponible a: doi.org/10.1080/02680939.2015.1035758.

3.

Cap a on va la formació inicial dels mestres i de les mestres? Propostes de millora des de la perspectiva dels formadors de formadors

Bozu, Zoia
Aránega, Susana

(FODIP, Formació Docent i Innovació Pedagògica)
(FODIP, Formació Docent i Innovació Pedagògica)

Resum

Aquest treball forma part d'una recerca¹ àmplia que pretén estudiar les percepcions dels futurs docents, i els seus formadors, sobre els coneixements que els estudiants estan construint durant la seva formació en el grau de mestre d'educació primària, i la contribució d'aquests coneixements a un exercici competent de l'ensenyament. El focus de la proposta que aquí presentem estarà centrat únicament a assenyalar i analitzar algunes de les propostes de millora i innovació en la formació dels futurs i de les futures mestres d'educació primària de la Universitat de Barcelona suggerides pels formadors entrevistats. El treball s'articula metodològicament com un estudi de casos múltiple i utilitza l'entrevista en profunditat com a principal instrument de recollida de dades. Concretament, es van fer entrevistes a una mostra formada per disset formadors de formadors (professors d'universitat i tutors de pràcticum). Després d'un procés d'anàlisi de dades exhaustiu amb una codificació deductivo-inductiva, els resultats posen de manifest que el pla de formació actual dels futurs mestres i de les mestres presenta algunes característiques que són susceptibles de millora. Així doncs, aquests suggeriments s'agruparien en tres nivells d'implementació: estructura, organització i nova proposta curricular del pla d'estudis actual; noves polítiques institucionals i la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge universitari a les aules de classes.

Paraules clau

Formació inicial, grau d'Educació Primària, polítiques universitàries i institucionals.

La formació inicial dels mestres² a debat: per què és un repte?

La formació inicial dels mestres ha constituït des de sempre un gran repte per a la comunitat educativa i es considera un factor fonamental per al progrés dels sistemes educatius i per a la millora de la qualitat de l'educació. Un sistema educatiu és tan bo com ho són els seus professors. En aquest sentit, s'assenyala que els sistemes amb més alt acompliment demostren que la seva qualitat depèn, en última instància, de la qualitat de la formació dels seus docents (Barber i Mourshed, 2008).

No obstant això, no descobrim res de nou si afirmem la importància d'adaptar aquesta formació a la realitat canviant d'avui dia. En els últims anys, un nombre creixent d'estudis, informes i organismes internacionals posen de manifest una insatisfacció sobre la qualitat

1. "Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado" (EDU2012-39866-CO2-02, MINECO, 2013-2017).

2. Al llarg del text utilitzarem les paraules *mestre/s* o *professor/professorat* i *estudiant/s* com a llenguatge incliusiu, independentment del gènere.

dels programes de formació docent. No és la formació inicial la que no serveix, sinó el tipus de preparació i el plantejament del model actual per formar bons mestres per a un exercici competent de la professió docent. Vallant (2012, p. 169) considera que les crítiques a la formació inicial provenen de la fragmentació excessiva del coneixement impartit, el divorci entre la teoria i la pràctica, la vinculació escassa amb les escoles i l'organització burocratitzada de la formació, entre d'altres.

És per això que cal avui més que mai, i a vuit anys de la finalització de la implementació de l'espai europeu d'educació superior (EEES) a les universitats espanyoles, preguntar-se cap a on es dirigeix la formació inicial del professorat i quines propostes de millora, tant en la política com en la pràctica educativa, es podrien plantejar per a la comunitat acadèmica, a curt i mitjà termini.

Les investigacions recents sobre la formació inicial ofereixen aportacions sobre les percepcions que docents i/o estudiants tenen sobre la implementació de l'EEES i que insten sobre diversos aspectes, com ara: la utilitat de la formació rebuda per afrontar l'inici de la carrera docent (Cantón, Rodríguez i Arias, 2013), les condicions d'oportunitat per a la millora de l'aprenentatge dels estudiants (Daza, 2011), actituds i percepcions de l'alumnat sobre l'EEES en funció del seu nivell educatiu (Pegalajar, Pérez i Colmenero, 2013), etc.

Sensibilitzats per aquesta temàtica i atenent a aquest context, l'estudi que aquí presentem, i que forma part, tal com es va indicar des de l'inici de la proposta, d'una investigació àmplia sobre el coneixement professional dels futurs mestres, té per intenció revelar les percepcions que tenen els formadors de formadors sobre l'adequació de la formació proposada per la Universitat de Barcelona al perfil de mestre que demanen l'escola i la societat actual. Així mateix, pretén donar veu als formadors recollint algunes de les seves propostes de canvi o millora que s'incorporarien al pla formatiu actual del grau d'educació primària. Per limitacions òbvies d'espai, és en aquesta segona intenció on posem èmfasi en aquesta proposta.

Tendències actuals a la formació inicial del professorat

Segons els resultats obtinguts en la investigació, en la proposta formativa del grau predominen les assignatures de component teòric marcat (entès com un saber disciplinari) en detriment de les d'orientació més pràctica i didàctica. En poques paraules, predominen els aprenentatges vinculats a l'adquisició del coneixement del contingut i el coneixement pedagògic general. Si bé sembla que hi ha un acord generalitzat respecte a la necessitat que els mestres tinguin un coneixement profund del contingut que ensenyen, els estudiants consideren que per exercir com a mestres necessiten augmentar les seves competències tècniques o professionalitzadores (coneixements, habilitats i estratègies didàctiques), ja que sense aquestes competències és difícil obtenir la seguretat mínima que necessitaran per a la pràctica davant del grup classe. En aquest sentit, els resultats indiquen que s'ha de prestar més atenció a la posada en pràctica efectiva del model d'aprenentatge per competències. Però l'anàlisi de les dades aportades pels docents revela que

les condicions de treball a les aules universitàries (horaris encotillats, ràtio elevada d'alumnes per grups, manca de recursos i d'espais) dificulten l'aplicació d'unes metodologies docents que propiciïn un model més transversal d'organització del currículum. En un altre ordre de coses, és també oportú considerar la poca presència de les tecnologies de la informació i la comunicació al grau.

Compromisos i desafiaments a la formació inicial del professorat

Als paràgrafs següents pretenem exposar una síntesi breu de consideracions i propostes de millora que els formadors dels futurs mestres han fet sobre la proposta actual de formació docent del grau. Són tres els temes o nivells d'implementació que es van plantejar amb més força en les entrevistes fetes als informants clau. A saber: l'estructura i l'organització del pla d'estudis actual, les noves polítiques institucionals i les millores a les pràctiques d'aula. Vegem quina és la percepció del professorat del nostre estudi respecte a les qüestions assenyalades.

El pla formatiu del grau i les noves polítiques institucionals

En primer lloc, cal assenyalar que el professorat del grau de mestre d'educació primària de la Universitat de Barcelona coincideix a destacar que el pla d'estudis actual és susceptible de millora, tant pel que fa a l'estructura i organització, com també pel que fa a la proposta curricular. El fet que els mestres de primària cursin uns estudis de grau amb una durada de quatre anys podria significar una revisió del seu extens currículum; aquesta és una característica des de sempre dels estudis de Magisteri (Imbernón i Colén, 2014).

En aquest sentit, els docents consideren oportú revisar la presència de les assignatures de diferent índole en la configuració del pla d'estudis actual. Així doncs, les dades fan sortir a la llum certs desacords o reaccions descoberts que ens porten a identificar la presència de la coneguda, encara que no resolta, dualitat històrica entre les assignatures troncales i les didàctiques específiques en el conjunt del sistema curricular (Bozu i Aránega, 2017).

No obstant això, en aquesta revisió, caldria considerar-hi també la possibilitat de dotar el pla de formació actual d'una lògica diferent de la seqüenciació temporal d'algunes assignatures concretes, apostant per una nova distribució que suposaria cursar simultàniament assignatures de contingut disciplinari i assignatures de didàctica específica.

D'altra banda, la formació inicial del magisteri hauria d'implicar un canvi de disseny curricular proposant la introducció de noves assignatures o matèries que facin èmfasi en les tendències i en els corrents actuals en formació:

[...] és que no sabia com definir-los, tots aquests corrents nous que han anat apareixent, que moltes escoles apliquen, com ara el PNL, pedagogia sistèmica, o kinesiologia, coses d'aquest

tipus, que ara estan una mica més de moda i que crec que els estudiants actuals també haurien de conèixer (Prof. 15).

Finalment, no podem obviar un plantejament que, encara que no sigui nou, podria portar a millorar la formació inicial i, sobretot, l'inici en la pràctica professional dels joves mestres. Es tracta de plantejar una nova estructura de la formació en què es podria complementar la formació a la facultat amb la formació in situ, en el context real de l'escola. En poques paraules, es tracta de crear un pont entre la formació inicial i la iniciació professional, per fomentar la mentoria com a proposta d'acompanyament i aprenentatge del professor novell sota la tutela d'un professor mentor, amb experiència docent. És a dir, apostar per la inducció professional d'un any, en centres educatius seleccionats i acreditats com a centres innovadors, una vella reivindicació dels informes internacionals i que en molts països ja és una realitat.

Un altre dels desafiaments o reptes futurs té a veure, d'una banda, amb la creació de vincle entre els centres de formació docent i societat i, de l'altra, amb l'objectiu d'afrontar la internacionalitat de la universitat. La internacionalització, en paraules dels professors entrevistats, vol dir fomentar l'intercanvi amb altres centres formadors d'altres països per donar a conèixer "totes aquelles accions que s'estan desenvolupant a les nostres escoles"(Prof.15). En altres paraules, establir connexions internacionals per conèixer les novetats en matèria d'innovació i de recerca educativa.

D'altra banda, i en paraules de Smidt (2008), la internacionalització significa deixar de plantejar-se objectius des d'una òptica regional o local i passar d'un sistema receptiu a un de proactiu (fer una universitat atractiva perquè vinguin estudiants de tot arreu).

Però per crear aquesta universitat i promoure al mateix temps un ensenyament i una formació de qualitat cal millorar les polítiques de contractació i estabilització del professorat. Apostar per un professorat estable i amb carrera universitària és una de les propostes actuals i de futur a la qual fan al·lusió els nostres participants a l'estudi.

És que jo crec que aquests punts que t'he dit són els punts clau. Un professorat estable i unit, però perquè això permet, doncs, treballar millor en equip, fer una vida universitària... (Prof. 5).

Tradició *versus* actualitat a les pràctiques educatives

I si ensenyem d'una altra manera? Som els docents els que hem de fer l'esforç de canviar les nostres pràctiques educatives, d'aprendre a ensenyar d'una altra manera. Ens referim aquí a la necessitat de millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge i elevar-ne la qualitat a les aules de classes. Però tot això comporta revisar críticament els continguts i els processos actuals de la formació inicial i apostar per una nova cultura sobre la professió docent, amb una nova formació inicial, més reflexiva, més pràctica. Una formació inicial contextual més extensa i basada en vincles amb l'entorn i la comunitat.

Taula 1. Propostes de millora a les pràctiques educatives.

Cal evitar i/o superar	Cal fomentar
Una formació descontextualitzada de la realitat i de l'entorn escolar.	Més activitats vinculades a l'entorn, a la comunitat. Buscar el retorn social i el vincle de la universitat amb l'escola.
Un model "nacionista" de transmissió de continguts. La reproducció d'esquemes, de continguts i pràctiques de treball antics.	Les competències professionals. Els continguts procedimentals (treball d'hàbits). Més formació en TIC.
Una racionalitat tècnica en els models d'ensenyament a l'aula.	Una racionalitat pràctica. Introduir en la pràctica docent elements d'anàlisi sobre la identitat professional: «[...] Entonces, yo pienso que les faltan elementos para intentar identificarse metodológicamente: "cómo soy: ¿soy una persona tradicional?, ¿soy democrático?, ¿soy autoritario?, ¿soy un 'tecnólogo?', ¿soy un reflexivo?"» (Prof. 11)".
La burocratització de les pràctiques als centres escolars.	Una millor i més estreta relació entre els tutors d'universitat i els d'escola.
Aïllament. Individualisme pedagògic.	La coordinació docent: el treball per competències és una cosa que supera una matèria concreta.

Així doncs, les propostes posen en evidència que, sense una coordinació o associació sòlida entre l'institut de formació docent (la universitat, en aquest cas) i el terreny (l'escola i la comunitat), no es pot apuntar a una transposició didàctica propera a la pràctica (Perreneud, 2001). És a dir, fomentar el desenvolupament de diverses competències i de diversos continguts procedimentals que permetin que el futur professor sigui capaç de dissenyar, desenvolupar i d'avaluar la seva pròpia pràctica educativa, treballar la integració dels coneixements i relacionar teoria i pràctica educativa.

Finalment, cal assenyalar que el debat està permanentment obert i té prou complexitat epistemològica per no aspirar a seguir buscant noves alternatives per a la millora de la formació inicial del professorat. I prova d'això és que algunes d'aquestes propostes i d'altres més són actualment en l'agenda educativa de les autoritats acadèmiques, en la qual els punts clau que cal abordar, en un futur immediat, serien la formació inicial, el sistema d'accés, la carrera docent i la formació permanent, entre d'altres. En definitiva, seran elles les que hauran de decidir per on començar, però amb aquestes propostes s'estan assenyalant alguns dels punts problemàtics del nostre sistema actual de formació inicial del professorat. I és ara quan tenim una gran oportunitat que cal aprofitar per millorar-lo.

Referències bibliogràfiques

- Barber, M.; Mourshed, M. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Bozu, Z.; Aránega, S. (2017) "La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas?", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 21, núm. 1, pàgines 143-163

- Cantón, I.; Rodríguez, R.; Arias, A. (2013) "La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 76, núm. 27, pàgines 45-63.
- Daza, L. (2011) "El estado del proceso de Bolonia en las universidades de la región metropolitana de Barcelona: factores de mantenimiento y factores motivadores para la mejora del aprendizaje universitario", *Revista iberoamericana de educación*. Vol. 56, núm. 4, pàgines 1-16.
- Imbernón, F.; Colén, M.T (2014) "Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada", *Revista Tendencias Pedagógicas*. Vol. 24, pàgines 265-284.
- Pegalajar, M.C.; Pérez, E.; Colmenero, M.J. (2013) "Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario", *Innovación Educativa*. Vol. 13, núm. 61, pàgines 67-84.
- Perrenoud, P. (2001) "La formación de los docentes en el siglo XXI", *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. XIV, núm. 3, pàgines 503-523.
- Smidt, H. (2008, gener) *La universidad española en el contexto europeo. Algunos resultados del informe Trends V*. Documento presentado en IX Foro ANECA. La universidad del Siglo XXI. Recuperat el 19 de maig de 2015, de: http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_9foro.pdf.
- Vallant, D. (2012) "Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana", *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba. Vol. 12, pàgines 165-184.

4.

Cap a una educació distribuïda i interconnectada. Algunes implicacions per a la formació dels docents

Coll, César
Mauri, Teresa
Colomina, Rosa M.
Engel, Anna
Oller, Judith
Onrubia, Javier
Rochera, M. José

(GRINTIE, Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa)

Resum

El nou escenari que configura la societat de la informació i del coneixement amb TIC provoca canvis que comporten remodelar l'educació escolar identificant-la, no com el context formatiu únic, sinó com un context més entre els diversos que configuren l'educació actual distribuïda i interconnectada. Aquest nou model educatiu es basa, per una banda, en reconèixer les trajectòries personals d'aprenentatge, atorgant valor formatiu i interconnectant a les experiències d'aprenentatge que tenen lloc en contextos diversos i, per altra banda, en la personalització de l'aprenentatge, tot donant continuïtat a aquestes experiències personals i prioritat a les que tenen valor i sentit personal per a cadascun dels aprenents. En aquest context cal revisar la formació de mestres per promoure les competències professionals necessàries, en concret les pròpies de reflexionar sobre les situacions de la pràctica i col·laborar amb d'altres per interrelacionar i donar continuïtat a les experiències d'aprenentatge diverses dels nens i de les nenes.

Paraules clau

Aprenentatge distribuït, aprenentatge interconnectat, personalització dels aprenentatges, formació de mestres, reflexió col·laborativa, relació escola-universitat.

Cap a un nou model d'educació escolar

Ens trobem actualment en un nou escenari social, econòmic i laboral, propi de la societat de la informació i del coneixement, i transversalment sostingut en l'ús de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació (TIC). En aquest marc han tingut lloc els canvis importants en els contextos d'activitat i aprenentatge següents:

- L'aparició de nous contextos d'activitat de la mà de les TIC, que faciliten a les persones noves oportunitats i recursos per aprendre.
- La contribució de les TIC a la transformació de contextos d'activitat habituals (la família, l'escola, les institucions d'oci, de cultura, d'esport, economia, de salut, entre d'altres), tot incrementant la seva potencialitat com a fonts d'aprenentatge per a les persones que en formen part.
- L'aportació de les TIC a la manera com l'aprenentatge es porta actualment a terme, gràcies a potenciar vies diversificades i convergents d'accés a la informació i al coneixement, que permeten fer recurs de diferents llenguatges i formats en un mateix espai simbòlic.
- La necessitat de totes les persones de desenvolupar competències que els permetin aprendre en un ampli ventall de situacions i circumstàncies i al llarg de la vida, més enllà del que ja s'ha après en el període d'escolarització obligatòria, per tal de poder fer front a canvis constants i sobtats característics de la nova societat.

Els canvis en els contextos d'activitat assenyalats contribueixen a qüestionar fortament el model d'educació escolar, que s'ha reconegut tradicionalment com el context específicament previst per la societat per promoure el desenvolupament i la socialització de les noves generacions. Sembla que està a punt de produir-se una transformació que comportarà remodelar l'educació escolar tal com la coneixem actualment o bona part dels elements i criteris pedagògics, organitzatius i de funcionament que la caracteritzen. Igualment, aquest canvi suposarà fer efectiu un nou model que, mentre acaba de definir-se i concretar-se, podem denominar provisionalment *d'educació distribuïda i interconnectada* (Coll, 2013, 2016).

Tendències en la configuració del nou model d'educació escolar

Entre les tendències en la configuració d'aquest nou model d'educació escolar podem identificar les següents:

- a) Reconèixer la funció educativa rellevant de les experiències d'aprenentatge que, a part de l'educació escolar formal, tenen lloc en altres contextos d'activitat pels quals travessen i en els quals també participen els alumnes (Leander i Hollett, 2017). Alguns autors (Barron, 2010; Erstad *et al.*, 2016; Coll, 2013) anomenen aquesta activitat trajectòries individuals d'aprenentatge: "el conjunt d'experiències d'aprenentatge i d'aprenentatges assolits pels alumnes en els contextos d'activitat en què participen i que, segons el parer d'aquests autors, esdevenen un dels referents principals de l'acció educativa escolar" (Coll, 2016). Les TIC i, en general, els dispositius mòbils tenen un paper clau en la configuració d'aquestes trajectòries.
- b) Establir continuïtat entre totes les experiències d'aprenentatge de l'estudiant independentment del lloc, el moment i el context en què s'han produït (Sharples *et al.*, 2012), i interconnectar les institucions d'educació formal amb la resta de contextos d'activitat en els quals els alumnes també aprenen, com a resultat del reconeixement del valor educatiu de les trajectòries individuals d'aprenentatge.
- c) Tendència creixent a la personalització de l'aprenentatge (Coll, 2016) com a mode, per una banda, de sostenir i donar continuïtat a l'activitat d'aprenentatge que les trajectòries personals contribueixen a posar de manifest i, per altra banda, com a mode de donar coherència i sentit personal a l'aprenentatge, tenint en compte els interessos i afavorint la realització dels que tenen valor i sentit personal per a cadascun dels aprenents.
- d) Promoure l'adquisició de les competències associades a la capacitat per aprendre al llarg de la vida i esdevenir un aprenent competent.

Algunes implicacions dels canvis en la formació de mestres

Les tendències de canvi del model educatiu que acabem d'assenyalar comporten per a la formació de mestres estar disposats a repensar les finalitats, els objectius, l'organització i el funcionament de les institucions de l'educació escolar perquè aconseguixin desenvolupar experiències d'aprenentatge distribuït, interconnectat i amb sentit. Tot això té, entre altres, les següents implicacions:

- Reconèixer la funció educativa de les experiències d'aprenentatge que, a part de en l'educació escolar formal, tenen lloc en altres contextos i estar disposats a donar-los continuïtat independentment del lloc, el moment i el context en què s'han produït.
- Treballar de manera interconnectada amb d'altres contextos d'activitat i agents educatius diversos que contribueixen en major o menor mesura, segons els casos, a promoure el desenvolupament i la socialització de l'alumnat mitjançant les oportunitats i els recursos d'aprenentatge que els ofereixen.
- Promoure la personalització de l'aprenentatge i desenvolupar estratègies, recursos i instruments de personalització, mitjançant actuacions com:
 - Posar en crisi la rellevància atorgada a un currículum únic, comú i obligatori per a tot l'alumnat.
 - Abandonar criteris d'organització centrats en la uniformització per edat, matèries i assignatures, i per espais poc o gens polivalents i, en general, deixar de banda la ignorància de les experiències personals d'aprenentatge.
 - Introduir canvis en la selecció de les competències, els continguts curriculars, les estratègies didàctiques i les activitats d'ensenyament i aprenentatge per garantir i promoure les competències pròpies dels aprenents competents i la capacitat per aprendre al llarg de la vida.
 - Transformar els contextos d'activitat i d'aprenentatge fent ús de la capacitat de les TIC per potenciar, interconnectar i personalitzar l'aprenentatge.
 - Reflexionar col·laborativament amb d'altres col·legues i d'altres agents educatius sobre les situacions de la pràctica per les quals transiten les trajectòries d'aprenentatge dels alumnes per tal de garantir la seva gestió conjunta (continuïtat i coherència) i personalitzada.

El desenvolupament de totes aquestes competències professionals comportaria repensar els contextos de la formació inicial de mestres considerant el valor educatiu de les experiències d'aprenentatge desenvolupades pels estudiants de mestre en contextos diversos. En especial, caldria reconèixer l'especificitat de les experiències que els estudiants de mestre porten a terme en el pràcticum, en els diferents contextos escolars específics pels quals travessen i en els quals participen al llarg dels anys de la seva formació. És necessari establir una continuïtat entre totes aquestes experiències connectant la universitat i l'escola i basant la seva activitat formativa conjunta en la col·laboració i la corresponsabilitat entre ambdues institucions (Mauri, Clarà, Colomina i Onrubia, 2016).

La gestió educativa de contextos d'aprenentatge distribuït i interconnectat i el desplegament d'una proposta d'educació personalitzada continuada i coherent exigeix també formar mestres capaços de reflexionar col·laborativament amb d'altres agents educatius sobre les situacions de la pràctica per les quals transiten les trajectòries d'aprenentatge dels diferents alumnes. El desenvolupament de la competència de reflexió col·laborativa (Mauri, Clarà, Colomina i Onrubia, 2017) té un paper fonamental en el desplegament de les comunitats professionals orientades a promoure l'aprenentatge distribuït i interconnectat.

Referències bibliogràfiques

- Barron, B. (2010) "Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting", *National Society for the Study of Education*. Vol. 109, núm. 1, pàgines 113-127.
- Coll, C. (2013) "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación", a J.L. Rodríguez-Illera (comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060.
- (2016) "La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el perquè i el com d'un repte indefugible", a J.M. Vilalta (Dr.) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Barcelona: Fundació Bofill. (Consultat l'11 de maig de 2018). Disponible a: http://www.fbofill.cat/sites/default/files/RepteseducacioCatalunya.Anuari2015_041016.pdf.
- Erstad, O.; Kumpulainen, K.; Mäkitalo, A.; Schroder, K.C.; Pruulmann-Vengerfeldt; Jóhannsdóttir, T. (eds.) (2016) *Learning across Contexts in the Knowledge Society*. Rotterdam: SensePublishers.
- Leander, K.M.; Hollet, T. (2017) "Embodied Rhythms of Learning: From Learning Across Settings to Learners Crossing Settings", *International Journal of Educational Research*. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.11.007.
- Mauri, T.; Clarà, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. (2016) "Educational assistance to improve reflective practice among student teachers", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 14, pàgines 287-309. DOI:10.14204/ejrep.39.15070.
- (2017) "Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers", *Journal of Education for Teaching*. Vol. 43, pàgines 427-443. DOI:10.1080/02607476.2017.1296542.
- Sharples, M.; Mndrew, M.; Weller, M.; Whitelock, D. (2012) *Innovating Pedagogy. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. Open University. Innovation. (Consultat l'11 de maig de 2018). Disponible a: http://democraticeducation.org/index.php/library/resource/innovating_p/.

5.

La qüestió de la identitat a la formació universitària d'avui

Esteban, Francisco
Martínez, Miquel

(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)

Resum

La formació universitària dels darrers anys ha estat plantejada, principalment, des del punt de vista científic, tècnic i professional. No està malament que sigui així, ja que aquest tipus de formació és pròpia de la institució universitària, n'és una de les tasques primordials. No obstant això, hi ha un altre tipus de formació que també és típicament universitària però que no rep les mateixes atencions. Ens referim a la formació humanística, cultural, ètica, etc., a una formació més personal que permet construir una identitat personal digna de ser valorada. El desenvolupament de la identitat universitària sembla ser un assumpte emergent en altres contextos, i val la pena aprofundir en les seves possibilitats, en els beneficis que professors, estudiants i comunitat social poden obtenir-ne.

Paraules clau

Formació universitària, ètica, identitat, política universitària, espai europeu d'educació superior.

Introducció

Durant els últims anys s'està proposant una formació universitària renovada. Es tracta de fomentar l'adquisició de competències, que, com han evidenciat alguns estudis de rellevància internacional, poden classificar-se en cognitives, funcionals o tècniques i personals (González i Wagenaar, 2003). Aquestes últimes estan tenint cada vegada més importància i consideració per una sèrie de raons que, grosso modo, podrien agrupar-se en dues categories. La primera es refereix a raons contemporànies, del nostre temps. Ens referirem a dues. Primera: per assolir avui un bon nivell d'aprenentatge i d'acompliment professional no és suficient amb posseir només un conjunt de sabers i habilitats. Cal també saber mobilitzar tots aquests recursos cognitius de manera que siguem capaços d'abordar de manera satisfactòria situacions reals de l'activitat científica, artística, cultural i professional. La societat de la creació del coneixement (Kozma, 2011) demana una educació superior que efectivament sigui de nivell "superior" i que prepari per respondre amb flexibilitat problemes complexos, comunicar-se de manera eficaç, gestionar la informació, treballar en equip, utilitzar la tecnologia i produir coneixement, unes capacitats que s'han denominat: *capacitats del segle XXI*. I segona raó: la societat contemporània, alhora que és protagonista dels millors moments del desenvolupament científic i tecnològic, també és un lloc on es poden constatar factors de malestar com l'augment de l'individualisme, el valor excessiu de tot allò que és instrumental, l'afebliment de les democràcies occidentals i de les possibilitats de ser més lliures i iguals entre nosaltres, o la incidència del relativisme moral. El període de formació que viuen els estudiants a la universitat és un període en el qual aprenen determinats valors i contravalors, i la universitat no pot ser aliena a aquesta realitat. Una educació superior de qualitat avui no pot ser aliena a la formació en valors dels seus futurs graduats, de manera que la universitat ha d'actuar com una institució que s'implica en la formació personal dels estudiants (Duke, 2008). La universitat, potser avui més que mai, continua sent una de les institucions protagonistes en la millora de la

realitat, i les competències personals dels graduats i postgraduats universitaris són rellevants per aconseguir aquesta optimització.

La segona categoria fa referència a una de les notes essencials de la universitat. La universitat *per se* és una institució que té a veure amb la formació personal. Així ho demostra la mateixa història de la universitat (Rüegg, 1992) i ho consideren els textos clàssics dedicats a la seva idea i missió (Ortega i Gasset, 1930; Newman, 1986), també els més propers en el temps (Laredo, 2007). El debat al voltant de la missió de la universitat centrada en la formació de professionals o en la formació humanística continua vigent avui i s'hi reivindica amb força la rellevància de la formació personal com un component essencial d'aquesta missió.

La formació personal de l'estudiant com un vector principal de la missió de la universitat

La formació personal de l'estudiant universitari ha estat tractada des de diferents perspectives, unes d'ordre més teòric o conceptual³ i d'altres de tipus més pràctic o experiencial.⁴ No obstant això, cal assenyalar que aquesta formació no està tenint el pes que caldria desitjar. És més, l'oblit que està patint durant els últims anys no ha escapat de crítiques, algunes de les quals estan tenint un ressò internacional considerable (Delbanco, 2012). Considerem que hem arribat a un moment oportú per reconsiderar el tema, per garantir que la realitat del segle XXI disposi de titulats universitaris que no només demostrin una excel·lència professional, sinó que també atresoren competència ètica i ciutadana, qualitat humana, si es vol dir així (Martínez, 2006).

Sense treure gens ni mica d'importància al que s'està fent actualment a les nostres universitats, ens sembla interessant centrar-nos en la perspectiva de la identitat i el desenvolupament del jo (Hanson, 2014). Segons la Reial Acadèmia Espanyola, la identitat té diverses accepcions. Una considera que és "la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás"; una altra afirma que es tracta del "hecho de ser alguien o algo, el mismo que se supone o se busca". No obstant això, hi ha una accepció que sembla aglutinar les anteriors i que ens situa en el terreny que busquem. La identitat és el "conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás". Vist així, identitat és sinònim de personalitat, identifi-

³ Entre elles, destaca la teoria psicològica moral de Kohlberg (1976). Es tracta d'una perspectiva que, amb el pas dels anys, s'ha concretat en diferents aspectes del desenvolupament moral com són la consciència moral (Kochanska, 1991), les emocions morals (Maxwell i Reichenbach, 2005), la personalitat moral (Lapsley i Clark, 2005), l'ètica de la cura (Noddings, 2008), o aquells que es preocupen per integrar la vessant individual i col·lectiva o comunitària (Veugelers i Oser, 2003). Una altra perspectiva és la que considera que l'educació integral a la universitat és l'educació en els grans assumptes ètics que avui en dia ens interpel·len, com són la justícia, l'equitat, la sostenibilitat, la igualtat de gènere, la convivència multicultural, etc., així com en els assumptes específics de cada professió (Rest i Narváez, 1994). També és de rellevància la perspectiva de l'educació per a la ciutadania (Colby et al., 2003), que inclou línies de treball com l'educació cívica, la socialització política o l'educació democràtica (Parker, 2003); el lideratge moral (Medina, 1996) és una altra de les línies que s'han treballat durant els últims anys a l'Educació Superior.

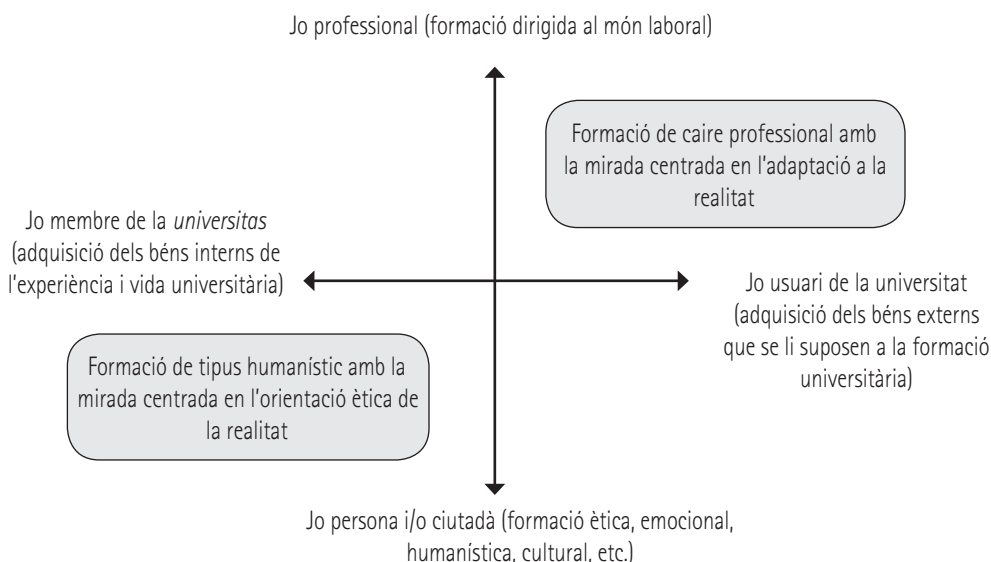
⁴ Destaca l'aprenentatge ètic i/o el de competències ètiques (Martínez, Buxarrais i Esteban, 2002). L'educació integral que s'ha sustentat en alguna o diverses de les perspectives enunciades provocat l'aparició de noves i renovades metodologies docents que estan ocupant cada vegada més espai a les universitats (Moore, 2008).

cació, autonomia, semblança o similitud, és a dir, aquest concepte uneix una dimensió individual amb una altra dimensió col·lectiva i comunitària. En altres paraules, en la identitat es reuneixen trets personals i trets propis de la comunitat a la qual es pertany. I la universitat, etimològicament parlant, és una comunitat de mestres i estudiants que no s'assembla a cap altra, a saber, una corporació dedicada al coneixement de la realitat.

La doble dimensió esmentada de la identitat (personal i comunitària) té relació amb les dues finalitats emblemàtiques de la formació universitària. Ens referim a les que apareixen en la seva gènesi i es mantenen en el seu desenvolupament històric, a les que despullen en les reflexions filosòfiques més importants i reconegudes sobre la formació universitària i, per descomptat, a les que es reflecteixen en documents oficials i internacionals. Aquestes dimensions són: l'adaptació a la realitat i l'orientació ètica. Pel que fa a l'adaptació a la realitat, i en vista de la idea d'identitat abans descrita, identifiquem dues categories: la primera té a veure amb la formació de l'estudiant com a futur professional que demana la realitat socioeconòmica de cada moment i lloc. La segona categoria està relacionada amb la comunitat universitària i amb l'ús que l'estudiant en fa com un mitjà per aconseguir béns externs.

Pel que fa a l'orientació ètica, apareixen dues altres categories: la primera, d'ordre personal, fa referència a la formació de l'estudiant com a persona i ciutadà; i la segona, de naturalesa comunitària, es refereix a la formació de l'estudiant com a membre de la universitat entesa com una corporació de mestres i estudiants que es dediquen a buscar el coneixement o, si es prefereix, la veritat, la bellesa i el bé que amaga la realitat i, consegüentment, a orientar la comunitat cap a nivells més elevats de desenvolupament ètic. Aquestes dimensions i categories apareixen representades en el pla que conformen els eixos de coordenades següents dissenyat per poder ubicar les pràctiques d'aprenentatge, docència i convivència de les diferents titulacions i universitats objecte d'estudi en funció de les pràctiques que tenen.

Figura 1: Mapa de possibles formacions universitàries (elaboració pròpia).



El propòsit de la recerca

Grosso modo, el propòsit de recerques que se situen en el marc presentat consisteix a analitzar la formació universitària a partir de diversos instruments de recollida de dades, usualment qüestionaris que aprofundeixen en la percepció que en tenen estudiants i professorat de diferents titulacions i universitats. Ens situem en aquest marc emergent de recerca sobre educació superior, pretenem esbrinar la missió que realment exerceix la institució universitària i conèixer si hi ha diferències entre famílies de titulacions i tipologies d'universitats. Òbviament, l'interès últim d'aquesta anàlisi és formular propostes de política universitària orientades a intensificar una dimensió o una altra per tal d'assolir els objectius que corresponen a la missió d'una institució que identifiquem amb el nom d'*universitat* (Martínez i Esteban, 2012).

Referències bibliogràfiques

- Delbanco, A. (2012) *College, What it was, is, and should be*. Nova Jersey: Princeton University Press.
- Duke, C. (2008) "University Engagement: Avoidable Confusion and Inescapable Contradiction", *Higher Education Management and Policy*. Vol. 20, pàgines 1-11.
- González, J.; Wagenaar, R. (eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hanson, C. (2014) (ed.) "In search of the Self: exploring student identity development", *New Directions in Higher Education*. Vol. 166.
- Kochanska, G. (1991) "Socialization and temperament in the development of guilt and conscience", *Child Development*. Vol. 62, núm. 6, pàgines 1379-1392.
- Kohlberg, L. (1976) "Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach", a Lickona, T. (ed.) *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, pàgines 31-53.
- Kozma, R.B. (2011) "A framework for ICT policies to transform education", a Kozma, R.B. *Transforming education: The power of ICT Policies*. París: UNESCO, pàgines 19-36.
- Lapsey, D.K.; Narvaez, D. (2006) "Character Education", a Renninger, K.A.; Sigel, I.E. (eds.) *Handbook of child psychology. Volume 4: Child psychology in practice*. Nova York: J. Wiley & Sons, pàgines 248-296.
- Laredo, P. (2007) "Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities?", *Higher Education Policy*. Vol. 20, núm. 4, pàgines 441-456.
- Martínez, M. (2006) "Formación para la ciudadanía y educación superior", *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 42, pàgines 85-102.
- Martínez, M.; Buxarrais, M.R.; Esteban, F. (2002) "La universidad como espacio de aprendizaje ético", *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 29, pàgines 17-44.
- Martínez, M.; Esteban, F. (2012) "Son universidades todas las universidades. La universidad como comunidad ética", *Bordón*. Vol. 64, núm. 3, pàgines 77-92.
- Maxwell, B.; Reichenbach, R. (2005) "Imitation, imagination and re-appraisal: educating the moral emotions", *Journal of Moral Education*. Vol. 34, núm. 3, pàgines 291-307.

- Moore, S. (2008) "Practical approaches to ethics for Colleges and Universities", *New Directions for Higher Education*. Vol. 142.
- Newman, J.H. (1986) *The idea of a university*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Noddings, N. (2008) "Caring and Moral Education", a L.P. Nucci; D. Narvaez (eds.) *Handbook of Moral and Character Education*. Nova York: Routledge.
- Ortega y Gasset, J. (1930) *La misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rüegg, W. (1992) (ed.) *A History of the University in Europe. Vol. I. Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press.

6.

L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral a les aules universitàries

Gràcia, Marta	(CLOD, Comunicació, Llengua Oral i Diversitat)
Jarque, Maria Josep	(CLOD, Comunicació, Llenguatge Oral i Diversitat)
Lacerda, Cristina	(Universidade Federal de Sao Carlos, Brasil)
Jarque Sonia	(CLOD, Comunicació, Llenguatge Oral i Diversitat)
Vega, Fátima	(CLOD, Comunicació, Llenguatge Oral i Diversitat)

Resum

L'article aborda la qüestió de les estratègies que utilitza el docent per aconseguir que l'aula universitària sigui un context comunicatiu i discursiu. En el text, s'hi argumenta que, en la formació inicial de mestres, cal promoure la reflexió sobre la importància de dotar-se d'instruments d'anàlisi i de pràctica docent en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral. Es descriuen dos estudis els resultats dels quals indiquen que els professors incorporen a les seves classes elements de la metodologia conversacional que possibiliten als estudiants la presa de consciència sobre les seves competències comunicatives per participar activament, gestionant adequadament la conversa i argumentant les seves opinions i afirmacions. S'exposen alguns compromisos que la universitat podria assumir per contribuir a la millora de la competència oral dels estudiants.

Paraules clau

Formació inicial de mestres (FIM), llengua oral, competència comunicativa i lingüística, metodologia conversacional, innovació docent.

Per què és un repte l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral en educació superior?

En les últimes dues dècades, el desenvolupament de la competència comunicativa i lingüística ha estat un contingut rellevant en la formació inicial de mestres (FIM) (Zlatić, Bjekić, Marinković i Bojović, 2014). A l'escola, la competència oral és un dels objectius fonamentals del treball amb els alumnes. Ensenyar i aprendre llengua oral implica ajudar-los a elaborar textos orals que contribueixin al desenvolupament de les seves capacitats per exposar, argumentar, narrar, entre d'altres. Els mestres assumeixen aquesta responsabilitat i inclouen en les seves classes debats, exposicions i activitats específiques per treballar l'expressió oral, entenent que la millora en l'oralitat repercutirà en el desenvolupament de totes les altres competències (Magalhães, 2008; Cyrank i Magalhães, 2012).

Quines són les tendències actuals?

Per aconseguir que els alumnes en les etapes d'educació infantil i primària desenvolupin les habilitats a què s'acaba de fer referència, cal que els seus mestres siguin conscients d'aquesta necessitat, i que hagin desenvolupat competències per ajudar els seus alumnes a fer-ho també.

Treballs recents sobre la competència oral i escrita en educació superior (Monarca, 2013; Ruíz-Muñoz, 2012) posen en relleu la manca de publicacions en què es descriguin experiències centrades en la competència oral i escrita dels estudiants universitaris i reflexionin sobre la importància de fomentar la participació dels estudiants universitaris a les classes com a element de construcció del pensament crític

En el marc dels treballs esmentats, l'anàlisi de les dades recollides en la primera fase d'un estudi elaborat per Gràcia i col·laboradores (Gràcia, Jarque, Astals, Rouaz i Tovar, 2017) suggereix la necessitat d'introduir canvis a la FIM per tal d'ajudar els estudiants a millorar la seva competència comunicativa, com a estudiants universitaris i com a futurs mestres. En una segona fase de l'estudi esmentat es va utilitzar com a eina d'innovació docent l'EVALOE (Gràcia *et al.*, 2015) fonamentada en la metodologia conversacional (MC) (Gràcia, Galván-Bovaira i Sánchez-Cano, 2017), en la qual el discurs oral és objecte i mediador en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Es van incloure recursos i estratègies com promoure la capacitat metalingüística dels alumnes; atorgar rellevància al context comunicatiu i la seva gestió; explicitar els objectius que es pretenen assolir; o incorporar a l'avaluació la construcció de textos argumentatius.

A més de l'instrument descrit anteriorment, es va elaborar una rúbrica per avaluar la discussió argumentativa com a recurs per ensenyar i aprendre, que tenia com objectiu observar, registrar i avaluar la competència comunicativa i lingüística relacionada amb la conversa argumentativa en grup cooperatiu i en grup classe. La rúbrica incloïa dimensions, indicadors i descriptors, i estava organitzada en 7 dimensions: 1) gestió de la interacció; 2) capacitat de posar en marxa els recursos multimodals que caracteritzen la interacció social; 3) ús de la prosòdia; 4) coherència; 5) cohesió textual; 6) capacitat de formular i d'argumentar raonadament una posició amb l'objectiu d'arribar a un consens; i 7) capacitat d'expressió precisa i variada.

		Grups innovació	Grups comparació
EVALOE	E. Infantil	61 % - 74 % (69 %)	37 % - 41 % (39 %)
	E. Primària	54 % - 68 % (62 %)	34 % - 45 % (41 %)
Rúbrica	E. Infantil	2,3 - 2,5	0,1 - 1,7
	E. Primària	1,5 - 3	1 - 1,3

Taula 1. Puntuacions a l'EVALOE i en la rúbrica dels quatre grups d'estudiants i els seus professors.

Nota: els resultats de l'EVALOE es presenten en percentatges i els de la rúbrica, en puntuació directa (0-4).

A la taula 1, s'hi mostren alguns dels resultats obtinguts en l'estudi a què ens estem referint (Gràcia *et al.*, 2017), en què van participar dos grups d'estudiants d'una assignatura anual de primer curs d'Educació Infantil (EI) de la Universitat de Barcelona (UB) i dos grups (un com a grup d'intervenció, GI, i un altre com a grup de comparació, GC) d'Educació Primària (EP) de la mateixa assignatura. Els resultats vinculats a l'eina EVALOE indiquen que els professors dels GI incorporen a les seves classes més elements de la MC que els professors dels GC, tot i que encara hi ha un marge de millora en el cas dels primers. Els resultats obtinguts usant la rúbrica en els grups d'EI posen de manifest puntuacions entre el 1,5 i el 3,0 per al GI, i una puntuació d'entre 0,1 i 1,7 per al GC. En els grups d'EP les puntuacions oscil·len entre 2,3 i 2,5 per al GI i, una puntuació entre 1 i 1,3 per al GC. Tenint en compte que la puntuació màxima és 4, tant els grups GI com els GC tenen un marge de millora important, tot i que hi ha diferències entre els GI i els GC.

A partir dels resultats que s'acaben de presentar, es van revisar els instruments i es va dissenyar un segon estudi en què van participar un grup classe d'una assignatura troncal de segon curs del grau d'El de la UB i un grup classe d'una assignatura de quart curs de la mateixa universitat. Els resultats indiquen novament la incorporació progressiva en les classes d'elements vinculats a la metodologia conversacional i argumentativa (Gràcia, Jarque, Astals i Rouaz, en premsa).

Quins haurien de ser els compromisos?

A la llum dels resultats dels estudis revisats, són diversos els compromisos que la universitat podria assumir per tal de contribuir a la millora de la competència oral dels estudiants. En primer lloc, l'ús de manera generalitzada d'una metodologia basada en la discussió argumentativa (Kuhn, Zillmer, Crowell i Zavala, 2013).

La discussió argumentativa pot suposar, per exemple, iniciar la sessió amb una pregunta o hipòtesi que promogui que els estudiants formulin arguments i aportin evidències, a partir de les lectures proposades i de la seva pròpia experiència i raonament, per continuar en grups cooperatius i tancar amb una posada en comú. D'altra banda, requereix el desenvolupament d'habilitats metalingüístiques despertant l'interès i la curiositat sobre textos orals, a partir de les informacions i l'ús evident de les estratègies discursives i argumentatives per part del docent, i fent aflorar coneixements previs per donar pas a una reflexió detallada i estructurada mitjançant l'ús d'instruments, com a textos de consulta i rúbriques que els ajudin a ser conscients del seu ús. A més, l'adopció de la MC implica que el control i el modelatge inicial del docent va transformant-se en una progressiva gestió per part dels estudiants, plantejant qüestions controvertides o dubtes, realitzant propostes, intervenint quan ho considera necessari, reconduint les converses, explicitant els recursos discursius desplegats i proporcionant nous exemples.

Amb aquesta finalitat són necessaris un segon grup de compromisos imprescindibles per possibilitar la conversa: que el nombre d'estudiants sigui reduït i que les dimensions i característiques de l'aula facilitin que la seva ubicació sigui en forma de semicercle o cercle. Finalment, és crucial que l'avaluació inclogui la composició i l'autoavaluació de textos orals argumentatius, i que aquesta compregui aspectes vinculats als arguments, contraarguments i evidències que responguin a les preguntes plantejades, de manera que facilitin la detecció de llacunes i dubtes, contribuint a la consolidació d'aprenentatges.

Per tot això, la innovació docent ha de contemplar la formació del professorat universitari en habilitats relacionades amb la planificació, el disseny i el seguiment d'activitats que contribueixin al desenvolupament de la competència oral i la discussió argumentativa, així com la formació en la creació i l'ús d'instruments per avaluar i autoavaluar sistemàticament el progrés dels estudiants, a partir dels objectius proposats.

Referències bibliogràfiques

- Cyrank, L.F. de M.; Magalhães, T.G. (2012) "O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Português", *Veredas on-line. Temática*. Vol. 1, pàgines 59-74.
- Gràcia, M.; Galván-Bovaira, M.J.; Sánchez-Cano, M. (2017) "Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar", *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Vol. 30, núm. 1, pàgines 188-209.
- Gràcia, M.; Galván-Bovaira, M.J.; Sánchez-Cano, M.; Vega, F.; Vilaseca, R.; Rivero, M. (2015) *EVALOE. Escala de valoración de la enseñanza de la lengua oral en contexto escolar. Análisis de las interacciones comunicativas entre docentes y alumnos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, M.; Jarque, M.J.; Astals, M.; Rouaz, K. (en premsa) "La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto", *Multidisciplinary Journal of School Education*.
- Gràcia, M.; Jarque, M.J.; Astals, M.; Rouaz, K.; Tovar, C. (2017) "La competencia comunicativa y lingüística oral en la formación inicial de maestros: un estudio piloto", *Actas del Congreso de Investigación Cuantitativa en Educación -CIAIQ-*. Salamanca, 12-14 de juliol de 2017, pàgines 106-115.
- Kuhn, D.; Zillmer, N.; Crowell, A.; Zavala, J. (2013) "Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence", *Cognition & Instruction*. Vol. 31, pàgines 456-496.
- Magalhães, T.G. (2008) "Por uma pedagogia do oral", *Estudos de Linguagem. UEL. Londrina*. Vol. 11, núm. 2, pàgines 137-153.
- Monarca, H. (2013) "Participación dialógica en la Universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 4, núm. 9, pàgines 53-62.
- Ruiz-Muñoz, M.J. (2012) "El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES). Reflexiones, propuestas y experiencias en el grado en publicidad y relaciones públicas", *Revista de Comunicación Vivat Academia*. Vol. 14, núm. 117, pàgines 1341-1359.
- Zlatić, L.; Bjekić, D.; Marinković, S.; Bojović, M. (2014) "Development of teacher communication competence", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 116, pàgines 606-610.

7.

L'ús de les analítiques d'aprenentatge per a la millora de la formació

Gros, Begoña
Cano, Elena

(EMA, Entorns i Materials per l'Aprenentatge)
(LMI, Learning, Media & Social Interactions)

Resum

L'ús de les analítiques d'aprenentatge enteses com la recopilació i l'anàlisi de dades sobre els estudiants pot contribuir a comprendre el procés d'aprenentatge i a millorar els entorns d'aprenentatge. No obstant això, fins al moment les analítiques d'aprenentatge han tingut diverses dificultats que es narren en el text i, en conseqüència, encara suposen un repte perquè constitueixin un recurs al servei de la millora de la formació.

Paraules clau

Analítiques d'aprenentatge, investigació educativa, aprenentatge en línia, mètodes d'investigació.

Les analítiques d'aprenentatge

L'ús dels registres generats en entorns digitals per analitzar el comportament dels usuaris té el seu origen en l'àmbit empresarial amb la intenció d'adaptar i de personalitzar les estratègies de màrqueting. En el sector educatiu es va començar a utilitzar a partir de l'ús de les plataformes virtuals (LMS) i, especialment, en els cursos massius en línia (MOOC).

En la darrera dècada, l'anàlisi de les dades obtingudes a través de la interacció dels usuaris en entorns virtuals d'aprenentatge ha despertat l'interès de nombrosos investigadors i s'ha presentat com un enfocament prometedori per avançar en el coneixement sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge. La majoria de les plataformes d'aprenentatge en línia permeten capturar i emmagatzemar les interaccions dels estudiants. Per exemple, un sistema de gestió d'aprenentatge tan utilitzat a les universitats com Moodle captura una gran quantitat de dades similars a la qual Google Analytics recull en relació amb el tràfic en Internet. Aquests rastres digitals poden utilitzar-se amb l'objectiu d'identificar patrons d'aprenentatge que puguin proporcionar millores sobre la pràctica educativa.

Siemens i Gasevic (2012: 1) defineixen les analítiques d'aprenentatge com "la medició, recopilació, anàlisi i presentació de dades sobre els estudiants, els seus contextos i les interaccions que es generen, per comprendre el procés d'aprenentatge que s'està desenvolupant i optimitzar els entorns en què es produeix". Les analítiques recolzen la interpretació d'un ampli espectre de dades produïdes i recollides sobre els estudiants per orientar la seva producció acadèmica, predir accions futures i identificar elements problemàtics (Gros, 2016).

L'objectiu de la recol·lecció, del registre, de l'anàlisi i la presentació d'aquestes dades pot tenir diverses finalitats i destinataris. Pot ser útil per a la institució, per prendre decisions tant sobre el pla d'estudis com sobre la distribució de recursos, i decisions administratives. També pot ser interessant perquè el professorat pugui ajustar de manera ràpida i eficaç les estratègies educatives que millor s'adaptin als estudiants. Finalment, les analítiques d'aprenentatge també poden

ser rellevants per als propis estudiants, per enfortir i dotar d'autonomia progressiva el procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Quins tipus de dades podem analitzar?

Buckingham Shum i Ferguson (2012) distingeixen entre tres capes o nivells d'anàlisi:

- L'anàlisi micro que té per objectiu millorar l'aprenentatge en un determinat curs. Les dades que s'analitzen en aquest cas se centren en els registres obtinguts a nivell de l'aula virtual.
- L'anàlisi meso té com a finalitat analitzar els resultats d'un determinat grau a partir del registre sobre les dades demogràfiques, taxes d'abandó, qualificacions, ús de recursos, etc.
- Finalment, l'anàlisi macro relativa a l'ús de les analítiques per a l'estudi general d'un determinat centre d'estudis.

En una línia similar, Gunn, McDonald, Donald *et al.* (2017), a partir d'una extensa revisió de les recerques sobre l'ús de les analítiques en educació, enumeren els tipus de dades que més freqüentment s'analitzen en funció dels objectius d'investigació.

Aquests autors els agrupen en tres temàtiques:

- Informació sobre el seguiment i l'avaluació: dades sobre freqüència d'entrada en la plataforma, temps d'accés, continuïtat i qualificacions obtingudes.
- Informació sobre el procés d'aprenentatge: ús dels recursos, participació, *feedback* entre estudiants, *feedback* del professorat.
- Informació general del grup: dades demogràfiques, dades d'admissió, grandària de la cohort, contingut del curs.

En els últims anys s'insisteix també en la necessitat que les analítiques no es dirigeixin només al professorat o a la institució sinó també als propis estudiants. En l'informe de Ferguson, Barzilai, Ben-Zvi *et al.* (2017), es revisen diverses iniciatives en aquesta línia com, per exemple, l'aplicació eCoach de la Universitat de Michigan que permet als estudiants establir els seus propis objectius d'aprenentatge per a la setmana i rebre consells personalitzats. A partir de les dades que va emmagatzemant, l'aplicació proporciona assessorament específic als estudiants que desitgen passar d'una qualificació inferior a una superior, així com per a aquells que desitgen aprovar amb un esforç mínim.

Com interpretar les dades?

Una controvèrsia important entorn de l'ús de les analítiques d'aprenentatge és l'accés i ús de les dades dels estudiants. Aquests aspectes ètics deuen ser considerats des de la perspectiva de

la investigació i innovació responsable (RRI). És necessari, doncs, qüestionar-se fins a quin punt són dades privades o no, qui decideix quines dades es recullen, com s'informa als implicats i es demana el seu consentiment informat per a aquesta recollida, com s'emmagatzema i preserva aquesta informació, per a quins usos serà emprada i per part de qui.

També hi ha un debat important sobre l'objectivitat i la rellevància de les dades. Molts LMS són àmpliament utilitzats pels estudiants, però la profunditat de la interacció pot ser bastant superficial i limitar-se a descarregar el material per al curs. Els més escèptics argumenten que els registres solament ens diuen a quins botons estan fent clic i que una part important de l'activitat succeeix fora de l'aula virtual a través de les xarxes socials que utilitzen els estudiants per comunicar-se sense la intervenció del professorat (Scheffel, Drachsler, Stoyanov i Specht, 2014). D'aquesta manera, mentre s'argumenta que les analítiques de l'aprenentatge són una mesura objectiva de l'activitat de l'estudiant, alguns autors (Ellis, Han i Pardo, 2017) suggereixen que sense entendre la intenció de l'estudiant darrere de l'anàlisi, tenim un context pobre per interpretar allò que signifiquen els números. Per això, en tots els casos, l'aplicació d'un sistema d'analítiques pot complementar-se amb mètodes qualitius d'investigació.

Un altre aspecte controvertit és la rellevància de l'obtenció massiva de dades. Alguns autors creuen que quantes més dades es tinguin sobre els estudiants, millors són els resultats mentre que uns altres (Ellis *et al.*, 2017) argumenten que ha de fer-se una acurada selecció en relació amb la mostra poblacional; en cas contrari, les mètriques podrien generar soroll en interpretar el seu significat. Es necessita treballar amb les dades per poder descobrir les relacions, els patrons de connexió i és difícil tenir idees a priori. Si en la investigació estadística la teoria informa les hipòtesis, en aquest cas, serveix per informar els processos. És una aproximació deductiva que hem utilitzat molt poc en la investigació educativa. En aquest sentit, Ellis *et al.* (2017) consideren que per remeiar algunes de les deficiències percebudes, les analítiques de l'aprenentatge han d'ocupar un espai intermedi entre les teories pedagògiques i el mesurament computacional, per interpretar correctament les dades i aportar coneixement. Per abordar les limitacions potencials, suggereixen que es combinin amb les troballes en camps com l'epistemologia, els estudis educatius i la pedagogia per comprendre millor els vincles entre l'aprenentatge i l'anàlisi de l'aprenentatge.

Reptes i tendències de futur

Les dificultats que s'han indicat esdevenen els veritables reptes del futur per a les analítiques d'aprenentatge. Entre ells destaquem:

1. Seleccionar registres rellevants, no els més fàcilment quantificables, per evitar els esmenats sorolls. Alguns autors s'han referit a la diferència entre explicar i conèixer o entre mesurar i avaluar. No es tracta tant de disposar de dades, de mesurar aspectes fàcilment objectivables com de recopilar registres d'informació rellevant, que respongui a models teòrics robusts (Gašević, Dawson i Siemens, 2015).
2. Emprar les analítiques d'aprenentatge per promoure l'aprenentatge personalitzat, no solament per prendre decisions administratives respecte a cursos a obrir o a recursos a situar.

Els nivells macro i meso poden haver estat més empleats que pròpiament el nivell micro i això constitueix un repte pendent. Les iniciatives com les impulsades pel grup d'investigació australià LA-EDS (Learning Analytics & Data Science in Education; <https://teaching.unsw.edu.au/learning-analytics-research-group>) poden constituir un punt de partida per a l'ús pedagògic de les analítiques d'aprenentatge.

3. No obstant això, cal evitar que l'ús de les analítiques per promoure l'aprenentatge respongui a un model d'aprenentatge adaptatiu (*Adaptive Learning*) si aquest és entès com la versió modernitzada de l'ensenyament programat.
4. Per a això la mineria de dades ha de superar el comptatge de productes finalitzats i avançar en l'avaluació, necessàriament més qualitativa, de processos. Per exemple, el procés de creació de productes textuals a partir del *Social Network Analysis* (SNA). Avaluar processos i no només productes és un altre dels temes pendents. Però les estratègies d'aprenentatge que segueix cada persona són, per la seva naturalesa dinàmica, molt més difícils d'avaluar i d'automatitzar.
5. Tenir en compte les condicions externes i internes que poden afectar les accions o activitats que realitzen els estudiants, al seu ritme, a la seva dedicació, etc. (Gašević, Dawson i Siemens, 2015). Entre elles destaca el mateix disseny instruccional, l'historial d'aprenentatge previ de l'estudiant, el seu grau de familiarització amb la plataforma o amb una eina en particular, el propi contingut del curs, les seves creences epistèmiques, etc.
6. Per aconseguir-ho caldrà desenvolupar noves investigacions que permetin vincular aquestes condicions amb les execucions de l'estudiant. En aquest sentit, manca investigació, per exemple, per identificar perfils sobre la base de l'orientació a l'objectiu d'assoliment o sobre la base de l'autoeficàcia de cada persona.
7. Dissenyar acuradament el procés de retroalimentació. Cal considerar com es realitzarà el feedback de les dades recollides als estudiants. Tot i que s'utilitzen taulers i gràfics comparatius amb la mitjana, no sembla que aquestes dades hagin estat útils per donar suport a l'aprenentatge. La literatura actual sobre feedback pot ser aplicada a les analítiques d'aprenentatge a la recerca de processos menys unidireccionals i correctius. Els processos de feedback participats per l'estudiant produeixen millores sobre l'aprenentatge del contingut i sobre el desenvolupament de competències i es troben més estretament vinculats a l'aprenentatge autoregulat.

Referències bibliogràfiques

- Buckingham Shum, S.; Ferguson, R. (2012) "Social Learning Analytics", *Educational Technology & Society*. Vol. 15, núm. 3, pàgines 3-26.
- Ellis, R.A.; Han, F.; Pardo, A. (2017) "Improving Learning Analytics – Combining Observational and Self-Report Data on Student Learning", *Educational Technology & Society*. Vol. 20, núm. 3, pàgines 158-169.
- Ferguson, R.; Barzilai, S.; Ben-Zvi, D. et al. (2017) *Innovating Pedagogy 2017: Open University Innovation Report 6*. Milton Keynes: The Open University, UK.
- Gašević, D.; Dawson, S.; Siemens, G. (2015) "Let's not forget: Learning analytics are about learning", *Tech-Trends*. Vol. 59, núm. 1, pàgines 64-71.
- Gros, B. (2016) "Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales", *Revista de Educación a Distancia*. Vol. 32, pàgines 1-13.
- Gunn, C.; McDonald, J.; Donald, C.; Milne, J.; Blumenstein, M. (2017) *Building an evidence base for teaching and learning design using learning analytics PROJECT REPORT*. Disponible a: <https://akoaootea.ac.nz/sites/default/files/ng/group-4/Learning%20Analytics%20Report%20-%20Web.pdf>.
- Scheffel, M.; Drachsler, H.; Stoyanov, S.; Specht, M. (2014) "Quality indicators for learning analytics", *Educational Technology & Society*. Vol. 17, núm. 4, 117-132.
- Siemens, G.; Gašević, D. (2012) "Guest Editorial – Learning and Knowledge Analytics", *Educational Technology & Society*. Vol. 15, núm. 3, pàgines 1-2.

8.

Educació artística i musical per a l'educació del segle XXI

Gustems Josep	(GREMI, Grup de Recerca en Educació Musical i Innovació)
Burset, Silvia	(DIDPATRI, Grup de Recerca de Didàctica del Patrimoni)
Martín, Carolina	(DHiGeCs, Grup de Recerca en Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials)

Resum

Aquest treball tracta d'exposar alguns reptes que suposa el paper de l'educació artística i musical a l'escola actual, relacionats amb els canvis que va generar la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE), els mestres especialistes, els informes de rendiment escolar, les interconnexions amb altres àrees del currículum, i les possibles implicacions en la formació de mestres.

Paraules clau

Educació artística, educació musical, currículum, formació de mestres.

Cinc reptes i noves tendències a l'educació artística: visual i plàstica, música i dansa

A priori no és un pensament estès que l'educació artística i musical suposi un repte en si mateixa, ben al contrari, sovint es creu que l'ensenyament d'aquestes matèries és una pràctica fàcil, que pot dur-se a terme sense dificultat. Però per als que ens hi dediquem professionalment, tenim evidències que aquesta pràctica constitueix un desafiament, que alhora comprèn múltiples dimensions. En primer lloc, és un repte que l'escola actual destini temps a aquest tipus de matèries; ocupats a assolir estàndards suficients en els informes i rànquings avaluadors internacionals (com PISA), la utilitat de l'educació artística i musical en l'educació obligatòria queda –com a mínim– posada en dubte per alguns sectors de l'administració educativa, ja que aquest tipus de matèries no contribueix de manera directa a l'adquisició de les competències necessàries per aconseguir un lloc destacable en els rànquings internacionals (Aróstegui, 2016). Ni l'educació musical ni l'artística són matèria obligatòria en les avaluacions, en els nivells curriculars, en les proves de competències bàsiques o en el bloc comú de les proves d'accés a la universitat (PAU). No obstant això, són multitud les veus que s'alcen contra el reduccionisme que imposa aquesta posició, d'alguna manera. La riquesa, la motivació, les competències socials, la creativitat, l'assertivitat, l'educació emocional... per esmentar algunes de les raons reivindicades, són peces clau en la formació d'un individu i fonamentals en l'educació infantil i primària. Per què algunes lleis i reformes educatives pretenen desplaçar-les o minimitzar-les en l'educació obligatòria? Al contrari, no hauríem d'aprofundir en els beneficis que procuren i que han estat àmpliament demostrats en múltiples investigacions i projectes artístics comunitaris en comptes de pensar en quantes hores ocupen en l'atapeïda quadrícula de l'horari escolar? (Bursat, Calderón i Gustems, 2016).

Amb la implantació de la LOGSE a partir del 1990, l'escola va necessitar professorat especialista en educació musical i artística i això va suscitar un nou repte: com calia transformar en poc temps professorat d'EGB en mestres especialistes en arts? Com calia aconseguir que, sense processos selectius, professors amb voluntat d'especialitzar-se poguessin adquirir aquests coneixements mitjançant un curs de postgrau d'un o dos anys com a màxim, quan els estudis de referència, mu-

sicals i de belles arts, requereixen un esforç prolongat i altes dots i talent que és potenciat i exigit selectivament any rere any? Evidentment, aquest va ser un repte de la dècada dels anys noranta per a les universitats que van assumir aquests postgraus així com la nova formació de mestres. Hauria estat necessària una avaluació dels encerts i errors d'aquesta etapa i de la formació real dels mestres especialistes en aquest pla d'estudis. Malauradament, l'administració educativa de vegades proposa abans la resposta a la pregunta i aviat va aparèixer un nou repte: els graus de mestre en quatre anys amb l'últim curs d'especialització. És a dir, es tractava de formar els futurs mestres d'arts en un sol curs dins del grau de Mestre d'Educació Primària. Això sí, apareixia l'oportunitat d'una formació específica en forma de menció, per a professorat en Educació visual i plàstica, i la possibilitat d'una prova d'accés selectiva per al d'Educació musical.

Però de nou sorgia un tercer repte: com s'ha de coordinar l'educació artística en els centres educatius si es disposa de tan poc temps, amb especialistes formats en diverses àrees i amb competències potser una mica diferents? A més, se suggereix que bona part de les propostes innovadores en aquests últims temps arriben de la mà de projectes que vinculen escoles i centres d'art, o artistes residents. Com es pot articular tot això en forma de treball per projectes, interdisciplinaris o no? Són aquest tipus de projectes, sovint sustentats per fundacions o mecenatges, la solució a la difícil tasca de trobar bons professionals que, al seu torn, sàpiguin educar artísticament la joventut? Hem de suposar que els treballs per projectes contenen en si mateixos la resposta a la necessitat d'educació artística? Tenir la complicitat de la resta de professorat del claustre garanteix el desenvolupament competencial artístic? Tenen els altres mestres aquesta capacitat formativa o és exclusiva dels especialistes? Han de mantenir-se, doncs, els horaris de música i plàstica com a temps estancs assignats a un especialista o és preferible una mirada flexible en què tot el professorat participi en l'educació artística escolar? Si fos així, se'ns presenta un altre repte nou: procurar que els especialistes sàpiguin formar els seus companys en les seves matèries, i reforçar-ne així la presència en el currículum i la vida escolar. Per a això hauríem de potenciar el coneixement de les institucions educatives no formals durant la seva formació universitària, i posar al seu abast els recursos comunitaris existents en cada context.

Les didàctiques específiques, doncs, han d'eixamplar la mirada i l'abast per donar resposta a tot aquest tipus de demandes i desenvolupar eines per assegurar la màxima presència efectiva de l'educació artística en un centre. La formació d'aquest tipus de professionals hauria de disposar d'experiències reals –tant reflexives com en el pràcticum– que permetin contactar amb realitats escolars on s'hagin implementat solucions arriscades i innovadores, allò que apuntava G.B. Shaw quan plantejava que tot progrés depèn de l'home poc raonable, quant a no cedir a l'hora d'adaptar-se al món tal com és, sinó intentar canviar-lo, millorar-lo. Vet aquí el veritable repte.

Compromisos 3.0

Fins aquí els reptes. Molts. Massa, potser. Potser no per a gent compromesa com solen ser els docents d'art, docents que tenen la voluntat d'aportar el seu propi testimoni gràcies a les transformacions que ells mateixos han viscut amb anterioritat. Un retorn indispensable i generós cap a les noves generacions, que modifica la persona que s'està formant. Un compromís que obliga a la participació i que permet la identificació amb l'objecte artístic. Un compromís que comporta vigor, dedicació i absorció, tres elements motivacionals relacionats amb el benestar (Salanova et al., 2005) i el fluir de tot individu (Csikszentmihalyi, 1999). Compromisos que addueixen la

responsabilitat social en la formació inicial dels mestres i de les mestres, en la qual l'art de la pedagogia i la pedagogia de l'art han de conjugar-se per dibuixar escenaris en què les disciplines i els àmbits de coneixement cobrin significat en respondre a les diferents realitats i vivències dels subjectes en diferents contextos.

En els entorns educatius actuals en què els mestres es troben davant les necessitats i els reptes exposats, les universitats (especialment les facultats d'Educació) tenen un paper fonamental que se situa suspès entre l'abans i el després de l'experiència, amb totes les conseqüències que es deriven de les accions que s'hi desenvolupen com a docents de les matèries artístiques.

Precisament, la missió de l'educació artística al segle XXI és incorporar els processos com una part fonamental de l'educació. Tal com diu Acaso (2012), la fisicitat dels llocs i els discursos, que com a usuaris elaborem inconscientment, formen la nostra identitat. És per això que hem d'evitar que els docents, mancats de receptes que designin accions i coneixements correctes o fonamentals, se sentin perduts. També cal ser conscients que aquests contextos experimenten canvis a ritmes vertiginosos, tal com ens recorda Sergio Martínez (2017: 37): "tanto el arte como la educación están en todas partes y esta deslocalización tiene como consecuencia la diseminación del conocimiento, el emborronamiento entre saberes comunes, conocimientos expertos e información".

Des d'aquesta perspectiva, estarem d'acord a afirmar que els docents tenen la tasca fonamental d'obrir un camp de possibilitats perquè els futurs mestres i les mestres puguin viure diferents situacions d'ensenyament-aprenentatge a través de diferents llenguatges, des d'una concepció holística multidisciplinària, interdisciplinària i transdisciplinària. Situacions en què es desenvolupin valors i creences, amb propostes que afavoreixin el desenvolupament de la creativitat, l'empatia, la perseverança, la superació del fracàs i el disseny d'un futur des de la responsabilitat social que es projecta en la formació i en les formes de pensar de futures generacions.

Per aconseguir aquest propòsit, en aquest camí de formació, un dels aspectes que cal considerar-hi és el d'aprofundir en el paradigma d'avaluació formativa, que, lluny de mesurar resultats finals, s'erigeix com una eina transformadora durant els processos d'ensenyament-aprenentatge. No oblidem que aquests processos es produeixen de manera bidireccional, ja que estudiants i professors aprenen i ensenyen a l'una des d'un marc de pedagogia per competències. W.J. Popham (2013) identifica l'avaluació formativa com "trans-formativa", perquè genera dades que són les bases per a la configuració didàctica del professorat. No obstant això, el que és important és que aquests ajustos no s'impregnin de mers continguts teòrics i tècnics associats a una àrea o disciplina artística, sinó que siguin realment "trans-formatius" en tenir en consideració els processos de resiliència, les emocions i els diferents ritmes i estils d'aprenentatge. D'altra banda, cal que tant professors com estudiants investiguin la realitat de les escoles per treballar en el disseny d'evidències per l'art i a través de l'art que incideixin en la comprensió i sensibilitat dels subjectes.

L'experiència artística és un camí cap al coneixement en les seves múltiples accepcions, tant des del vessant receptiu com expressiu, però no oblidem que el coneixement s'erigeix més ferm i precís si es comparteix i es construeix en un entorn col·laboratiu, davant el compromís i la responsabilitat de tots els agents (persones, institucions i centres) participants en el procés educatiu.

Referències bibliogràfiques

- Acaso, M. (2012) *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Aróstegui, J.L. (2016) "Exploring the global decline of music education", *Arts Education Policy Review*. Vol. 117, núm. 2, pàgines 96-103.
- Burset, S.; Calderón, D.; Gustems, J. (2016) *Proyectos artísticos interdisciplinares. La creación al servicio del bienestar*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la UB.
- Csikszentmihalyi, M. (1999) *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Martínez, S. (2017) *Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico*. Madrid: Catarata.
- Popham, W.J. (2013) *Evaluación Trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Salanova, M.; Martínez, I.M.; Bresó, E.; Llorens, S.; Grau, R. (2005) "Bienestar psicológico en estudiantes universitarios, facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico", *Anales de Psicología*. Vol. 21, núm. 1, pàgines 170-180.

9.

La cultura col·laborativa
en el professorat.
Es té poca cultura col·laborativa?

Imbernón, Francisco

(FODIP, Formació Docent i Innovació Pedagògica)

Resum

Últimament, els que estan dirigint els informes PISA ens venen a dir que el professorat ha de treballar en una cultura més col·laborativa, i que ha d'haver-hi més transparència i obertura en el sistema educatiu. El text intenta respondre a aquestes opinions de l'informe, responnent a la pregunta: es té en l'ensenyament poca cultura de col·laboració? Què significa col·laborar entre el professorat? Quins són els aspectes fonamentals de la col·laboració docent? Desenvolupar una cultura col·laborativa entre el professorat és necessari i és un repte molt important per al sistema educatiu i per a la qualitat de l'ensenyament.

Paraules clau

Professorat, col·laboració, cultura col·laborativa.

És possible que sigui cert, que manqui una cultura col·laborativa entre el professorat i entre tots els agents que intervenen a l'educació. Però s'ha de tenir en compte que desenvolupar una cultura col·laborativa en les institucions educatives vol dir partir de les necessitats reals de la institució escolar en el seu context, i que l'organització i la gestió de l'escola contemplin la participació de les persones. No es pot confondre la col·laboració amb processos forçats, formalistes o adscriure's a modes que solen ser més nominals i atractives que processos reals de col·laboració. Col·laborar significa participar d'una manera conscient, implicant l'ètica, els valors i la ideologia en sentit ampli que ens permeti comprendre els altres, analitzar els seus posicionaments, aplicar una tolerància professional cap als altres, i les seves visions i arribar a acords. Com diu Hargreaves (1996: 178), "la col·laboració suposa una aposta per una nova manera d'interpretar les relacions entre escola i societat, l'organització educativa en el seu conjunt, les pràctiques curriculars d'ensenyament i aprenentatge i les relacions institucionals". També és fonamental que aquesta col·laboració suposi una millora professional intel·ligible en el professorat i al centre i que estigui suficientment explicada i resulti comprensible. I això, de vegades, no es veu.

La no-participació i la no-implicació són, sense cap tipus de dubte, obstacles difícilment superables per dur a terme una innovació educativa de forma conjunta, la qual cosa venim a denominar una *innovació institucional*. Comporta un paper més actiu del professorat en el procés educatiu. La col·laboració educativa hauria de comportar la creació d'un sistema de comunicació mitjançant el qual s'arribi a les persones implicades, perquè aquestes poden coresponsabilitzar-se efectivament del procés educatiu i també en la direcció, coordinació i presa de decisions de la institució educativa. I per aconseguir aquest grau de col·laboració resultarà fonamental subministrar als implicats els mitjans per fer-ho.

L'avantatge que suposa per al professional en exercici treballar en col·laboració radica a compartir la seva experiència i l'experiència d'uns altres, que li permet desenvolupar un paper constructiu i creatiu en el procés educatiu en què està compromès conjuntament amb els seus col·legues (Barkley *et al.*, 2007).

Però no hem de confondre tampoc l'aïllament o sigui l'individualisme amb la individualitat o la individualització, ja que la individualitat és la capacitat per exercitar el judici discrecional i independent del professorat i la individualització pressuposa a l'individu com a diferent, actor, dissenyador, i creador de la seva pròpia biografia, identitat, xarxes socials, compromisos i convencions. La individualitat i la individualització poden ser bones, ja que el professorat necessita moments per repensar el seu projecte de vida professional, personal i institucional. Pot ser bo realitzar pràctiques individuals i això pot comportar un cert aïllament. Tota pràctica professional i personal necessita, en algun moment, una situació d'anàlisi i de reflexió que hauria de (o pot) realitzar-se en solitud. El que és contrari a la col·laboració és la cultura de l'individualisme o de l'aïllament sistemàtic.

Col·laborar vol dir tenir un clima en la institució educativa que posi el professorat en situacions d'identificació, de participació, d'acceptar crítiques, de discrepància, suscitant la inventiva i la comunicació. La capacitat de respectar la diferència dels altres i d'elaborar itineraris educatius diferenciats amb eines amb un caràcter obert i generador de dinamisme i situacions diverses.

Però també és cert que el treball col·laboratiu entre tots els que intervenen en el procés educatiu no és fàcil. És una forma d'entendre l'educació, una ideologia, que busca propiciar espais en els quals es doni el desenvolupament d'habilitats individuals i grupals, d'intercanvi i de diàleg, a partir de l'anàlisi i la discussió entre tots per explorar nous processos, per conèixer, compartir i ampliar nous objectius de l'ensenyament i posar a l'abast la informació i l'experiència de cadascun. Cada membre del grup és responsable tant del seu aprenentatge com del dels altres del grup. No hi ha col·laboració si el professorat no comparteix la interacció, l'intercanvi d'idees i els seus coneixements entre els membres del grup.

Això suposa un procés de provocar una reflexió basada en la participació (aportació personal, no rigidesa, motivació, metes comunes, normes clares, coordinació, autoavaluació) i mitjançant intercanvi, debats, lectures, treball en grup, incidents crítics, situacions problemàtiques, etc.). I exigeix un plantejament crític i no domesticat de la funció del professorat, una anàlisi de la pràctica professional des de la perspectiva dels supòsits ideològics i actitudinals que estan a la seva base. Vol dir aprendre mitjançant la reflexió i la resolució de situacions problemàtiques de la pràctica. Partir de les pràctiques i de les representacions del professorat amb un diàleg professional i d'interacció social compartit: compartir problemes, fracassos i èxits. Crear un clima d'escolta activa i de comunicació.

En fi, treballar de forma col·laborativa, dialògica i participativa vol dir analitzar, provar, avaluar, modificar col·lectivament. Elaborar projectes de treball conjunt. Propiciar un aprenentatge de la col·legialitat participativa i no una col·legialitat artificial (la col·legialitat artificial ve sovint provocada per l'obligació externa de realitzar certs treballs que demanden un projecte col·lectiu però sense el necessari procés real de col·laboració ni basat en necessitats reals). En la col·laboració es necessita responsabilitat compartida, el compromís, la disposició a compartir la tasca complexa de la institució educativa, involucrant sempre la capacitat crítica i de revisió constant.

I sobretot, plantejar-se col·lectivament el que es fa i per què es fa com un potent procediment per a la col·laboració gràcies a l'acció cooperativa que implica i al treball en equip, mitjançant el qual el professorat orienta, corregeix i avalua les situacions problemàtiques reals i pren decisions per millorar, analitzar o qüestionar la pràctica social i educativa (Monereo *et al.*, 2002). El professorat

creix i es desenvolupa quan adquireix un major coneixement de la complexa situació en la qual el seu ensenyament es produeix. Per això, ha d'unir en una amalgama teoria i pràctica, experiència i reflexió, acció i pensament, tant per al seu desenvolupament personal com a professional. Col·laborar vol dir compartir dubtes, contradiccions, problemes, èxits, fracassos, etc. Parlar de tot. Són elements importants en el desenvolupament personal, institucional i professional del professorat.

I observar els companys de forma col·laborativa: l'observació de la pràctica docent. L'observació de la pràctica docent és una estratègia important per a la millora de la docència. Tant l'autoobservació com l'heteroobservació són tècniques que s'han utilitzat freqüentment per millorar les habilitats amb les quals es realitzen determinades tasques.

Els orígens de l'observació docent, els podem situar en les experiències denominades *microensenyament* (*microteaching*), encara que aquestes experiències tenen un origen conductista i actualment l'observació docent té una perspectiva més cognitiva i formativa. Com a model de formació, ho podem situar en un model d'observació-avaluació on s'analitza una sessió de formació amb la intenció que el professorat observat millori els seus processos d'ensenyament-aprenentatge. Mai com a procés d'avaluació.

El principi bàsic de l'observació docent és el de recollir observacions i apreciacions d'una situació (o d'algun aspecte d'aquesta) des d'una varietat de perspectives i després comparar-les i contrastar-les. En la formació, un professor o una professora pot comparar i contrastar apreciacions d'actes pedagògics a la classe des del punt de vista d'un mateix, de l'alumnat i d'un observador(a) o observadors.

Aquesta pràctica no és usual entre nosaltres, però hi ha països que la desenvolupen fa anys com per exemple la *lesson-study* o "estudi de la lliçó o lliçons" d'origen japonès on el professorat, conjuntament analitzant un tema, el planifica, l'ensenyà, l'observa i reflexiona críticament sobre la seva millora. És una pràctica col·laborativa centrada en el disseny d'un procés d'ensenyament.

Referències bibliogràfiques

- Barkley, E.F.; Cross, K.P.; Major, C.H. (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Monereo i Font, C.; Duran, D. (2002) *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

10.

Cohesió social i emocions en la formació del professorat d'educació física

Lleixà, Teresa

(EDUFISES, Grup de Recerca de l'Educació Física
i l'Esport)

Pérez-Escoda, Núria

(GROP Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)

Buscà, Francesc

(EDUFISES, Grup de Recerca de l'Educació Física
i l'Esport)

Resum

L'educació física, en les pròximes dècades, haurà de prioritzar la pràctica de l'activitat motriu al llarg de tota la vida, valorant el seu paper en la salut i en la convivència ciutadana. Partint d'aquest repte, el present article estableix tres perspectives que han d'orientar la investigació relativa a la formació del professorat d'educació física: a) una formació competencial que la connecti amb la realitat pràctica; b) el desenvolupament de competències socials i cíviques dirigides a la responsabilitat individual i social; c) una formació en educació emocional que permeti atendre necessitats personals i socials dirigides a la convivència.

Paraules clau

Formació del professorat, educació física, educació emocional, cohesió social.

L'educació física escolar assumeix cada vegada amb més determinació la responsabilitat d'orientar l'alumnat cap a pràctiques d'activitat física que li siguin útils al llarg de la seva vida, per al benestar personal i per a la millora de la convivència. En conseqüència, el professorat d'aquesta matèria tindrà la missió de dinamitzar experiències que, d'una banda, incitin l'alumnat a incorporar l'activitat física com un element quotidià actual i futur i, d'altra banda, haurà de proposar aprenentatges que li permetin interaccionar socialment. La formació del professorat d'educació física necessita ser coherent amb aquesta orientació i, per tant, fer especial incidència en el seu caràcter competencial, en els mecanismes de desenvolupament de competències socials i cíviques i en la deguda preparació en educació emocional. Així mateix, s'han d'adoptar mesures per fer un seguiment i una avaluació dels efectes d'aquesta formació en els futurs docents.

Formació competencial que afavoreixi la connexió amb la realitat pràctica

La formació universitària del professorat de primària i secundària segueix els criteris competencials generals de tota la universitat, però té la particularitat de necessitar una estreta relació amb la realitat pràctica. És per això que des de l'àmbit de l'educació física es venen utilitzant metodologies, com poden ser simulacions, tallers d'acció directa, gamificació, projectes d'aprenentatge-servei, situacions pràctiques reals (SPR), aprenentatge basat en problemes o aprenentatge per indagació, que tenen com a finalitat acostar els futurs docents a situacions reals d'ensenyament i, també, a l'aplicació d'aquestes situacions en els centres escolars.

La reflexió sobre la idiosincràsia de les metodologies competencials en la formació del professorat d'educació física indueix a destacar diversos aspectes. En primer lloc i d'acord amb la idea que l'activitat física no pot restringir-se a les classes setmanals de la matèria, els docents hauran de partir de models d'actuació que mostrin l'aplicació de les accions motrius en situacions de pràc-

tica real. Un exemple seria la capacitat d'exercir un paper actiu en l'organització d'esdeveniments escolars amb presència d'activitat física, ja sigui en el mateix entorn escolar, en jornades, colònies, activitats de participació ciutadana, etc. Tot això requerirà el desenvolupament de processos de presa de decisions que pot ser afavorit per la presència de reptes i resolució de problemes en la seva formació. D'altra banda, l'adquisició d'estratègies de motivació servirà, tant per despertar en l'alumnat la sensació que el que s'ha après és important com per incentivar la participació gratificant en l'activitat motriu, que és una condició necessària en l'adquisició d'estils de vida actius i saludables. Finalment, metodologies dirigides a fomentar un aprenentatge autònom seran molt adequades, si després poden ser transferides a l'ensenyament de l'educació física perquè l'alumnat gestioni la seva pròpia activitat motriu.

Desenvolupament de competències socials i cíviques adreçades a la responsabilitat individual i social

L'enfocament de l'educació física cap a la cohesió social és reclamat per nombrosos autors que entenen que aquesta matèria educativa incideix directament en la cooperació, la responsabilitat individual i social, el respecte, la resolució de conflictes i el reconeixement de la diversitat cultural (Hellison, 2011; Monzonís i Capllonch, 2014; Pennington, Prusak i Wilkinson, 2014; Teck Koh, Wen Ong i Camiré, 2014).

L'adquisició de mecanismes de desenvolupament de competències socials i cíviques dirigides a la responsabilitat individual i social ha d'estar present en els plans d'estudis de formació del professorat d'educació física. Una idea molt generalitzada és que les activitats desenvolupades en aquesta matèria constitueixen un bon terreny d'educació en valors atès que en aquestes activitats es donen nombroses situacions i conflictes que demanen una resposta amb un determinat criteri ètic i moral. Amb tot, es requereix l'aplicació d'un sistema de valors en les activitats proposades per no deixar el procés a l'atzar.

D'altra banda, la cooperació i l'actuació solidària en les activitats físiques es convertirà en un tema clau, en entendre que l'experiència de la cooperació desenvolupa habilitats necessàries per a una interacció social positiva. Alhora, resultarà més fàcil que es desenvolupi un sentiment de pertinença i de satisfacció en contribuir al resultat de la tasca, pel fet que tots els alumnes i les alumnes han de participar per aconseguir objectius comuns. A més, en aquest tipus d'activitats, la diversió es relaciona amb la llibertat de jugar sense por al rebuig. La participació col·laborativa en el desenvolupament de les activitats físiques, la resolució de conflictes i l'actitud oberta i d'acceptació de la diversitat cultural constituïran altres centres d'interès en relació amb el tema que ens ocupa.

Formació en educació emocional adreçada a afavorir la convivència

L'educació emocional tindrà un paper rellevant en educació física pel caràcter vivencial d'aquesta última (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu i Ochoa, 2013). Diversos autors han mostrat, a més, com l'educació emocional en educació física contribueix a la socialització (Molina, 2012), en tant que és idònia per desenvolupar la gestió emocional en l'alumnat i en conseqüència prepara per a la convivència i al benestar personal i col·lectiu. Les directrius curriculars per a l'educació física, tant per a primària com per a secundària, consideren l'expressió de les habilitats emocionals entre les competències a desenvolupar. Efectivament, l'educació física es percep com un espai propici per a la incorporació de l'educació emocional. No obstant això, són molt poques les propostes pedagògiques en què queda directament explicitada. Destaquem entre elles les propostes d'educació física emocional elaborades per Pellicer (2011) o Miralles (2015) i el treball de Lafuente (2017).

D'acord amb Torrijos (2016) cal incorporar l'educació emocional en la formació del professorat, ja que això contribueix de manera decisiva al desenvolupament de competències imprescindibles per al desenvolupament de la funció docent. D'una banda, afavoreix un millor acompliment de la feina de professor o professora com a agent actiu en el desenvolupament socioemocional del seu alumnat. En aquest sentit el professorat no només s'ocupa de la transmissió directa de conceptes i procediments, sinó que actua com a referent, donat que el seu comportament adquireix una funció d'exemple i, per tant, un model d'actuació fonamental. En resum, i d'acord amb aquestes idees, cal que els professors disposin d'una gran capacitat per regular les seves pròpies emocions, per incidir en les dels seus alumnes i per gestionar millor els conflictes que poden sorgir en diferents situacions d'interacció personal, no només a l'aula, sinó també en els contactes amb pares, companys i altres agents de la comunitat educativa (Gutiérrez i Ibáñez, 2017).

Totes aquestes reflexions ens porten a concloure que l'assignatura d'educació física ha d'anar més enllà de plantejar activitats diferents i suggestives, que motivin i captivin el nostre alumnat. Els que vulguin acceptar aquest repte hauran de començar qüestionant-se quina ha de ser la seva funció a l'escola d'avui. Es tracta de repensar com aquesta assignatura és i serà capaç de proporcionar aprenentatges valuosos com el desenvolupament de competències socials, cíviques i emocionals que permetin a l'alumnat afrontar amb garanties l'impacte que la societat de la informació i del coneixement tindrà a les seves vides. És a dir, han de valorar si les finalitats i els continguts del currículum actual de l'assignatura d'educació física tenen en compte els nous escenaris d'aprenentatge i les competències que la societat del segle XXI demanda.

Referències bibliogràfiques

- Gutiérrez Moret, M.; Ibáñez Martínez, R. (2017) "El profesor de educación física y la inteligencia emocional", *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*. Vol. 3, núm. 1, pàgines 419-424.
- Hellison, D.R. (2011) *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lafuente, I. (2017) *Condicció Física, Salut i Emocions. Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/118324>.
- Lavega, P.; Filella, G.; Lagardera, F.; Mateu, M.; Ochoa, J. (2013) "Juegos motores y emociones. Motor games and emotions Abstract", *Cultura y Educación*. Vol. 25, núm. 3, pàgines 347-360.
- Miralles, R.M. (2015) "Educació física emocional", *Aula de Innovación educativa*. Vols. 243-244, pàgines 69-73.
- Molina, F. (2012) "Teaching in physical education: Socialization, play and emotions", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 10, núm. 2, pàgines 755-770.
- Monzonis, N.; Capllonch, M. (2014) "La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana", *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. Vol. 25, pàgines 180-185.
- Pellicer, I. (2011) *Educación física emocional: de la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.
- Pennington, T.R.; Prusak, K.A.; Wilkinson, C. (2014) "Succeed together or fail alone: Going from good to great in physical education", *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 33, núm. 1, pàgines 28-52.
- Teck Koh, K.; Wen Ong, S.; Camiré, M. (2014) "Implementation of a values training programme in physical education and sport: Perspectives from teachers, coaches, students, and athletes", *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol. 21, núm. 3, pàgines 295-312. DOI: 10.1080/17408989.2014.990369.
- Torrijos Fincias, P. (2016) *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

11.

Educar en competències per al diàleg interreligiós i intercultural per afrontar el radicalisme i la intolerància religioses

Vilà, Ruth
Aneas, Assumpta
Freixa, Montse

Sabariego, Marta
Rubio, M. José

(GREDI, Grup de Recerca en Educació Intercultural)
(GREDI, Grup de Recerca en Educació Intercultural)
(TRALS, Grup de Recerca sobre Transicions
Acadèmiques i Laborals)
(GREDI, Grup de Recerca en Educació Intercultural)
(GREAV, Grup de Recerca en Ensenyament
i Aprenentatge Virtual)

Resum

La diversitat religiosa i l'auge del radicalisme violent, especialment dels joves nascuts i socialitzats en països europeus, es troben actualment en el centre del debat social i polític afectant la cohesió de la societat en enfortir-se els prejudicis i la desconfiança entre diverses creences, així com les actituds d'intolerància religiosa, en particular la islamofòbia. Aquesta situació, també present en el nostre país, exigeix una nova cultura pública. En aquest sentit, el diàleg interreligiós i intercultural pot ser una eina fonamental per prevenir processos de radicalització i intolerància religioses. La manca de competències per afrontar els reptes d'aquest diàleg intercultural i interreligiós esdevé un dels principals reptes que ha d'afrontar l'educació 2018-2020.

Paraules clau

Diàleg interreligiós, diàleg intercultural, radicalisme, intolerància religiosa.

Per què és un repte?

La diversitat cultural i religiosa és un patrimoni que cal preservar. No obstant, la gestió de la presència de la religió a l'espai públic, tal com ja va definir Kettel, segueix sent un repte: "the debate over the role of religion in the public sphere looks set to be one of the defining themes of the 21st century" (Kettel, 2009: 1). Aquest context no només afecta la integració de persones immigrades o refugiades sinó la pròpia cohesió de la societat, en enfortir-se els prejudicis i la desconfiança entre diverses creences. Per tant, la presència de religions diverses exigeix una nova cultura pública que respecti el fet religiós, on el diàleg interreligiós i intercultural hi sigui present. En aquest entorn, els i les joves són especialment vulnerables, tant pels processos de radicalització religiosa com per la manca de competències per afrontar els reptes d'aquest diàleg intercultural i interreligiós, així com superar els riscos de la radicalització, xenofòbia, i altres processos de discriminació per raons religioses i espirituals

Quines són les tendències actuals?

Els conceptes sobre la religió desperten discussió i controvèrsia, generant emocions i sentiments d'alta intensitat (Brie, 2011). La relació entre religió i cultura ha estat àmpliament discutida des de l'antropologia, la sociologia i la filosofia. Morgan i Sandage (2016) consideren que les diferents cultures fan que les religions siguin les maneres diferents d'expressar la vivència transcendent. L'Associació Americana de Psicologia (APA) inclou explícitament la religió a la seva definició de cultura, entenent les religions com un fenomen cultural, configurades pel mitjà de producció d'on han sorgit.

L'auge dels processos de radicalització en l'actual dinàmica de globalització fa que sigui necessari reavaluar l'ajust de la religió a l'espai públic, caracteritzat per la secularització, de forma no-violenta. L'anomenat "radicalisme violent" o "extremisme violent" (Kundnani, 2015) és una preocupació de la societat europea actual, especialment la participació de joves "radicalitzats", nascuts i socialitzats en països europeus, en els actes comesos en nom de l'Estat Islàmic, així com en els atacs terroristes altament visibles de naturalesa política. Alhora, i paral·lelament a aquests fenòmens, es constata com la pràctica i els discursos racistes i d'intolerància religiosa, especialment islamòfobs, també augmenten. De fet, s'ha assenyalat com aquestes dues tendències es reforcen mútuament, conflueixen i afecten especialment el jovent.

La "radicalització violenta" és un procés social profundament complex que s'ha d'entendre en el marc de l'entorn social (de la Corte, 2016). Des de l'any 2005 es prioritza la seva prevenció mitjançant el "Pla per combatre la radicalització i el reclutament terrorista" (Consell d'Europa, 2005). L'expressió de radicalització violenta resumeix un procés de socialització que pot conduir gradualment a la violència, principalment terrorista. Les dinàmiques de radicalització depenen de factors contextuais i de variables estructurals que poden desencadenar-les amb variacions notables respecte a les motivacions de cada cas. La ideologia és també un factor important en legitimar la violència per promoure el canvi social, polític o religiós. Pel desenvolupament, consum i difusió del fet ideològic entre els joves, les xarxes socials virtuals tenen un paper molt rellevant. S'ha conceptualitzat com a "radicalització online" (De la Corte, 2016), pel seu paper progressiu com a via per familiaritzar-se amb ideologies i narratives gihadistes, consignes extremistes, reclutament de nous membres terroristes, etc. Finalment, seria un error identificar el "radicalisme violent" únicament amb aquell que pren l'islam com a pretext i cal preveure també moviments de caràcter polític radical i/o violent que fomenten l'odi religiós o antisemita.

Pel que fa a les actituds d'intolerància religiosa, actualment la islamofòbia ha pres gran protagonisme sent l'educació un dels àmbits on s'assenyalen més discriminacions envers l'alumnat musulmà. A diversos països europeus els joves són objecte d'atenció especial de programes de detecció de la radicalització (PREVENT a UK o el PRODERAI a Catalunya). Segons Bonet (2011) i Kundnani (2009) aquestes intervencions poden tenir efectes contraproductius en la mesura que poden estigmatitzar el jovent musulmà i alienar-los d'institucions que, per contra, haurien de contribuir a la seva integració social i a la construcció d'una identitat que faci compatible les seves creences religioses amb els valors democràtics de les societats europees.

El diàleg interreligiós i intercultural (DII) pot ser una eina fonamental per prevenir processos de radicalització i intolerància religioses. El llibre blanc sobre el diàleg intercultural de la Unió Europea (Decisió núm. 1983/2006/CE del Parlament Europeu i del Consell del 18 de desembre de 2006), defineix el diàleg com un procés que implica l'intercanvi respectuós i obert de punts de vista entre individus i grups amb llegats culturals, religiosos i lingüístics diferents, sobre la base de la mútua entesa i respecte. Els principis del DII s'orienten a desenvolupar la capacitat d'escolta, respectar la diversitat de creences, identificar l'experiència religiosa comuna, l'obertura a la diferència, i la prioritat de l'ètica sobre la dogmàtica, donant prioritat als drets humans i la democràcia i aportant solucions amb una ciutadania crítica i participativa (Torradeflot, 2012).

Quins haurien de ser els compromisos?

La implicació de les institucions educatives és una necessitat més que reconeguda en tots els plans de contraradicalització europea (De la Corte, 2016). Plans educatius que contemplin la prevenció d'actituds de rebuig a les minories culturals i religioses, prevenir prejudicis i comportaments xenòfobs, minimitzant la segregació cultural i religiosa dels propis centres educatius.

Conèixer la diversitat i la profunditat de les tradicions religioses i de saviesa permet l'enriquiment personal i el coneixement mutu, la convivència i el respecte, i la prevenció d'actituds integristes. Caldria oferir una formació bàsica en diversitat religiosa i conviccions no-religioses incloent les visions atees, agnòstiques o indiferents. El desenvolupament de competències cognitives lligades a la consciència de la diversitat cultural i religiosa pot ser un inici de superació d'aquestes tendències discriminatòries. També és necessari eines per a la pau i una educació intercultural amb una sòlida càrrega pedagògica en l'àmbit de l'educació ètica i en valors des de l'hospitalitat i el reconeixement fins a la sol·licitud i la ineludible solidaritat responsable amb qualsevol altre. El desequilibri present entre homes i dones en la majoria de les tradicions religioses s'ha de treballar promovent la dignificació, la igualtat i la justícia de gènere en les diverses tradicions religioses i espirituals i en les iniciatives interreligioses. Segons Santiago i Corpas (2012) el gran repte és no deixar-se manipular per les dinàmiques del poder patriarcal i obrir-se camí cap a la solidaritat. Davant dels missatges de radicalització als quals els i les joves estan sotmesos des de les xarxes socials virtuals especialment, correspon el desenvolupament de competències crítiques, fent-los conscients dels mateixos (Comissió Europea, 2016) i capacitant-los per qüestionar certs discursos (Kessels, 2010) amb una lògica de contraargumentació (De la Corte, 2016). Actualment és necessària una nova sensibilitat interreligiosa i el desplegament d'una dimensió humana intrínseca, que és la dimensió espiritual, inherent a tota persona humana, resultat de la vivència de la diversitat religiosa com una possibilitat d'enriquiment mutu i de consciència renovada i profunda.

Referències bibliogràfiques

- Bonet, S.W. (2011) "Educating Muslim American Youth in a Post-9/11 Era: A Critical Review of Policy and Practica", *The High School Journal*. Vol. 95, núm. 1, pàgines 46-55.
- Brie, M. (2011) *Ethnicity, Religion and Intercultural Dialogue in the European Border Space* (MPRA núm. 44087).
- Comisión Europea (2016) *Radicalisation Awareness Network Collection. Preventing Radicalisation to Terrorism and Violent Extremism: Approaches and Practices*. Brussel·les.
- Consell d'Europa (2005) *Estrategia de la Unión Europea para combatir la Radicalización y el Reclutamiento Terrorista*. Brussel·les, 14347/05 JAI, 24 de novembre de 2005.
- De la Corte, L. (2016) "¿Qué pueden hacer los Estados Europeos para frenar la radicalización yihadista?", *Cuadernos de estrategia*. Vol. 180, pàgines 125-166.
- Kessels, E. (ed.) (2010) *Countering Violent Extremist Narratives*. National Coordinator for Counterterrorism (NCTb). Disponible a: <https://www.clingendael.nl/sites/default/files/Countering-violent-extremist-narratives.pdf>.

- Kettell, S. (2009) "On the public discourse of religion: An analysis of Christianity in the United Kingdom", *Politics and Religion*. Vol. 2, pàgines 420-443.
- Kundnani, A. (2015) *A Decade Lost: Rethinking Radicalisation and Extremism*. Londres: Claystone.
- Santiago, M.; Corpas, C. (2012) "Bases para el desarrollo de buenas prácticas de educación para la convivencia en la diversidad cultural y religiosa", a J.L. Álvarez y M.A. Essomba (coords.) *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.
- Torradeñat, F. (coord.) (2012) *Catalunya i el diàleg interreligiós. Aportacions innovadores al diàleg interreligiós des dels valors de les nacions unides*. Barcelona: Associació UNESCO per al diàleg interreligiós.

12.

La viabilitat de l'humanisme pedagògic a l'Europa postmoderna

Vilanou, Conrad
Vilafranca, Isabel
Garcia Farrero, Jordi
Prats, Enric

(GREPPS, Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social)

Resum

Sembla obvi que Europa viu una profunda crisi tal com es pot comprovar amb el Brexit. No debades, Enrico Letta –primer ministre italià entre 2013 i 2014, i un dels líders que promou l'entesa llatina dins del context de la Unió– va publicar el llibre *Hacer Europa y no la guerra* (2017). Fa la impressió que el que ha succeït és que Europa –que havia estat històricament una via pedagògica i cultural, tal com es va simbolitzar en la figura d'Erasme de Rotterdam– ha optat per una via econòmica, basada en primer lloc en el carbó i l'acer, i més tard, en la lògica d'un mercat comú europeu. Fet i fet, aquesta deriva economicista s'ha accentuat en els darrers anys, a redós de la crisi financera de 2008, que ha prioritzat les qüestions del mercat en detriment d'una unitat de caire humanista. Fet i fet, aquest deixant humanista enllaça amb la tradició pedagògica, des de la *Paideia* grega als corrents neohumanistes dels segles XIX i XX.

Nogensmenys, i a grans trets, aquest deixant coincideix amb el que van plantejar autors com Bruno Snell i Ernst Robert Curtius, quan es referien a l'esperit d'Europa. Convé tenir present allò que va dir T.S. Eliot quan es va acomiadar dels lectors, al gener de 1939, en tancar la revista *The criterion*, en el sentit que l'esperit europeu s'havia fet invisible. Per la seva part, l'any 1932 Stefan Zweig insistia en la pedagogia per tal de desintoxicar Europa dels mals de la crisi d'entreguerres, una crisi total, no només econòmica, sinó també epistemològica, política i filosòfica, és a dir, de sentit. Al capdavant, el sorgiment de la Unió Europea l'any 1957 –després de la catàstrofe del totalitarisme i del diluvi de la Segona Guerra Mundial que, en veritat, va representar el tancament de la Gran Guerra– es basa en aquesta tradició humanista com van posar de manifest els que poden ser considerats fundadors d'Europa (Schuman, Adenauer, De Gaulle, De Gasperi, Rougemont, etc.), per bé que alguns –com va reconèixer Jean Monnet– van deixar en un segon terme la via cultural-pedagògica. En efecte, Monnet ha estat considerat pel professor Santiago Petschen un autèntic pedagog social, de manera que no pot estranyar l'afirmació d'aquest darrer quan proclama que "la Unió Europea, la va fer la pedagogia" (Petschen, 2007).

Altrament, fa la impressió que sortir a la recerca de l'ànima d'Europa és un eix transversal que abasta moltes disciplines, des de la Història, la Teologia, la Filosofia, el Dret, la Política i la Tecnologia. Joan Majó ho ha definit, ras i curt, amb aquestes paraules: l'ànima, complexa i ambigua, d'Europa. Per tal d'aprofundir en les possibilitats i la viabilitat d'aquest esperit, d'aquesta ànima, d'aquest univers mental, proposem aquest repte quan ens trobem submergits en una època orfe de les dues referències principals culturals com és el cas de la del llibre, de la cultura del llibre (Bíblia, Torà o Alcorà) i la dels llibres (sorgiment de nous gèneres com la novel·la o l'assaig després de la Il·lustració). Així, doncs, aquest repte vol escatir si és possible mantenir els valors de l'humanisme –com a priori pedagògic (Fullat, 2004)– en aquesta època postmoderna i posthumanista, o, amb més precisió, transhumanista. És a dir, es proposa tornar a les fonts literàries d'Europa o, el que és el mateix, sobre la narrativa europea, que està integrada per la literatura religiosa-sapiencial, la literària i la filosòfica. Si vivim en un món "emparaulat", la història d'Europa també es dona d'una manera emparaulada, és a dir, articulada sobre la base de textos que cal saber llegir per tal d'interpretar els valors que destil·len. Dit amb altres mots, i tot parafrasejant Gadamer, no és que Europa tingui història, sinó que la història europea ens té a nosaltres.

Paraules clau

Humanisme, Europa, cultura, pedagogia, ocupabilitat, ciutadania, postmodernitat, posthumanisme, transhumanisme.

Per què un repte?

Davant de la crisi de l'humanisme i del declivi d'Europa que, cada vegada ha de viure més del seu passat cultural (tal com confirma el turisme i la cultura museística, una mena de patrimoni de la "ruïna"), es tracta d'intentar sistematitzar un cos de relats formatius, amb un sentit geopolític, sobre la tradició pedagògica i cultural continental, en el ben entès que –d'acord amb el treball hermenèutic– es vol enllaçar el passat amb el futur, l'experiència amb l'expectativa, la història amb la prospectiva. No per atzar, en aquesta proposta es combina l'estudi del pensament pedagògic amb la dimensió internacionalista de l'educació, és a dir, l'antiga pedagogia comparada. Per tant, i en un context d'alta densitat tecnològica, quan dominen els big data i les "tecnoutopies", el paisatge cultural europeu s'ha anat difuminant, fins al punt que alguns historiadors com Mark Mazower, en un llibre recent, ha narrat les vicissituds de l'Europa negra. En efecte, es pot afegir que aquest darrer segle, el xx, el de l'Europa negra, va començar amb l'inici de la Gran Guerra el 1914 fins que va arribar a un atzucac amb el III Reich. Tal com va palesar Joseph Roth, Europa només era possible sense el Tercer Reich que, com és ben sabut, volia establir un continu amb el II Reich o imperi germànic sorgit el 1871 de la fundació de la gran Alemanya, sota la direcció de Prússia i la dinastia dels Hollerzohen.

Naturalment, després del nazisme i del comunisme soviètic, va sorgir una època d'il·lusions que va seguir a la caiguda del mur de Berlín (1989). Amb tot, la vella Europa va caure de bell nou en el desànim amb la crisi del 2008, després de la gran cavalcada europeïsta dels anys vuitanta (González, 2010). De fet, aquest avançament en la idea d'Europa va culminar en el tractat de Maastricht, que va entrar en vigor l'1 de novembre de 1993, i que va permetre passar de la *Comunitat* (paraula proposada per Monnet) europea a la Unió Europea, amb la qual cosa es reafirmava el desig de convergència i unificació. Tot amb tot, avui la idea d'Europa –que com hem vist, constitueix per alguns una mena d'universal pedagògic– es debat entre els defensors i detractors, els euroescèptics, tal com confirma l'ascens de la ultradreta a diferents indrets del continent com Hongria que per tradició (religió, alfabet i vocació) pertany a Occident. No és una casualitat, que la crisi financera que va esclatar el 2007 hagi fet estralls en les classes mitjanes europees, amb la qual cosa la cultura ha retrocedit d'una manera clara, circumstància que es fa evident amb el fet que el llibre ha deixat de ser un referent cultural i formatiu de primer ordre, de la mateixa manera que minvaven les seguretats d'altre temps, un fenomen que Stefan Zweig ja va reflectir i que Letta té ben present. Altrament, l'impacte de les noves tecnologies i una cultura cada vegada més globalitzada pot fer invisible la idea d'Europa, tot corroborant el que T.S. Eliot havia anunciat el gener de 1939, quan la barbàrie era a punt d'esclatar. D'alguna manera, i enllà d'aquestes consideracions, Europa es pot explicar com una dialèctica que, des d'un punt de vista pedagògic, planteja una tensió entre el saber liberal-humanista i el saber tècnic-aplicat. Com conciliar ambdues vessants, per tal de garantir una Europa democràtica i liberal, humanista i tecnològica, que sense negligir la formació es preocupi per l'ocupabilitat, esdevé un autèntic repte que sembla raonable formular.

Quins haurien de ser els compromisos?

Per la nostra part, ens comprometem a elaborar un article sobre aquesta qüestió plantejada. Un article elaborat per diferents professors de l'Institut, liderats per Isabel Vilafranca, Conrad Vilanou i Jordi Garcia, i altres aliats a l'IRE però membres del Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social (GREPPS), després d'un treball de lectura i d'anàlisi, tot aprofitant les trobades que duem a terme sovint com és el cas del cicle de Literatura europea i fronteres que, al llarg del curs 2017-18, convida a la reflexió pedagògica a partir de la lectura i la interpretació de diferents novel·les. Des del punt de vista epistemològic, seguim les pautes del culturalisme pedagògic, que des del temps de Dilthey i Spranger ha estat una línia de recerca que, a la Universitat de Barcelona, ha tingut gran defensors com Joaquim Xirau, Joan Roura-Parella, Joan Tusquets, Alexandre Sanvisens i Octavi Fullat, entre altres. Si epistemològicament optem pel culturalisme pedagògic, com a opció metodològica ens situem en la perspectiva de la hermenèutica i, més en concret, en el corrent de la pedagogia hermenèutica de gran arrelament a Europa, sobretot a Itàlia, Alemanya i Portugal.

Altrament, som conscients que aquest culturalisme pedagògic s'articula a través de la paraula escrita, dels textos que no només són filosòfics-pedagògics, sinó també literaris. En efecte, la postmodernitat ha fet que puguem dir que vivim una època postfilosòfica (la crisi dels metarelats denunciada per Lyotard), postpedagògica (de la pedagogia sistemàtica, incapaç d'estructurar un cos articulat d'acord amb els postulats de la filosofia hegeliana) i posthistòrica (la fi de la història i, més en concret, de la història de salvació comunista). Malgrat això, i sobre la base de l'hermenèutica, considerem que és factible replantejar els grans problemes educatius, després d'una anàlisi aprofundida que permeti noves lectures i interpretacions, amb l'ajut de les narratives literàries. Bona prova d'això és el nostre convenciment vers la importància del seminari, peça fonamental del funcionament universitari germànic, com a espai d'aprenentatge per llegir i interpretar textos.

Quines són les tendències actuals?

És obvi que, tal com hem plantejat, es detecten diverses tendències. Unes emfasitzen la importància d'Europa, mentre que d'altres –el Brexit és una prova– malden per la seva reconfiguració i, fins i tot, desaparició. Es constata, doncs, una tendència centrífuga-centrípete. Al seu torn, hi ha qui reclama una Europa econòmica, tal com sovint ha fet el Banc Central Europeu (sobretot des de la crisi de 2008) en perjudici d'una Europa social. Naturalment, l'educació queda al mig de tot plegat, d'aquests vectors, un punt de cruïlla que cal replantejar no només des del punt de vista d'enfortir l'educació com un bé comú (que va més enllà del públic) sinó també tot, si s'escau, enfortint la idea d'Europa o el que per a alguns és l'ànima europea, una ànima que depèn de la cultura i, per aquest motiu, esdevé una via pedagògica que segueix un fil que ve de lluny d'acord amb la Paideia grega, la *Humanitas* llatina, l'*Studium* medieval, la *Sapientia* renaixentista i la formació (*Bildung*) moderna. Al cap i a la fi, un dels drames d'Europa és que la Bildung es va pervertir, tot esdevenint *Kultur*, per bé que aquest desig de formació no es pot deslligar d'una atenció sobre l'ocupació. En darrer terme, la formació humanística i la preparació professional han de ser els dos elements que han de configurar el desig d'una educació europeista que, a més, no pot desatendre la perspectiva de la idea de ciutadania. Tenim, doncs, tres punts clau: formació, ocupabilitat i ciutadania.

Referències bibliogràfiques

- Diversos autors (2015) *Europa: retrobar l'ànima. Qüestions de vida cristiana*. Vol. 253.
- Fullat, O. (2000) "Europa com a tasca i com a feina", *Temps d'Educació*. Vol. 23, pàgines 335-393.
- (2004) "Occident, a priori educatiu", *Diàlegs*. Vol. 7, núm. 24, pàgines 87-110.
- (2005) *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- González, F. (2010) *Mi idea de Europa*. Barcelona: RBA.
- Letta, E. (2017) *Hacer Europa y no la guerra. Una apuesta europeísta frente a Trump y el brexit*. Barcelona: Península.
- Malaparte, C. (2015) *El Volga nace en Europa*. Barcelona: Tusquets.
- Maragall, P. (1999) *Europa próxima*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Márai, S. (2016) *Lo que no quise decir*. Barcelona: Salamandra.
- Martín de la Torre, V. (2015) *Europa, un salto a lo desconocido*. Pròleg de Javier Solana. Madrid: Encuentro.
- Mazower, M. (2017) *La Europa negra*. València: Barlin Libros.
- Milosz, C. (2005) *Otra Europa*. Barcelona: Tusquets.
- Petschen, S. (2007) "A la Unión Europea la hizo la pedagogía", *El País*, 16 de maig.
- Roth, J. (2004) *La filial del infierno en la Tierra. Escritos desde la emigración*. Barcelona: Acantilado.
- Semprún, J. (2008) *Pensar Europa*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.
- Zweig, S. (2001) *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: Acantilado.
- (2017) *La desintoxicación moral de Europa y otros escritos*. Barcelona: Plataforma editorial.

13.

L'aprenentatge-servei a l'educació superior: de les experiències puntuals a la institucionalització

Paz-Lourido, Berta	(GITED, Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat)*
Negre, Francisca	(GITED, Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat)*
Verger, Sebastià	(GITED, Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat)*
de Benito, Bárbara	(GITED, Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat)*

*Institut de Recerca i Innovació Educativa. Universitat de les Illes Balears

Resum

La importància de l'aprenentatge-servei (ApS) es fonamenta en el seu enfocament pedagògic on l'aprenentatge es produeix mitjançant projectes o experiències compartides amb entitats del context social amb l'objectiu de donar una resposta concreta a necessitats específiques de la comunitat. La reciprocitat és un element clau en aquest equilibri entre l'aprenentatge i el servei, i el que ho diferencia d'altres models educatius. Si bé, la tendència actual es dirigeix a fomentar el desenvolupament de l'ApS en tots els nivells educatius, un dels reptes crucials és la institucionalització a la universitat. Això implica incorporar aquesta metodologia en les polítiques universitàries i en les seves estructures acadèmiques, facilitant un marc que sustenti els projectes ApS a llarg termini mitjançant suport a l'alumnat, suport institucional, acords estables amb l'entorn social, la formació i el reconeixement del professorat, entre altres accions.

Paraules clau

Aprenentatge-servei, universitat, innovació docent, compromís social.

És possible aprendre i a la vegada donar resposta a les necessitats de la comunitat? El repte de l'aprenentatge-servei a la universitat

L'ApS és una proposta educativa experiencial que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un únic projecte ben articulat en el qual s'aprèn treballant en necessitats reals de l'entorn amb la finalitat de millorar-lo (Puig, Batlle, Bosch, i Palos, 2007). L'ApS és una pràctica reconeguda des de fa anys en els països anglosaxons i llatinoamericans que poc a poc es va anar implantat en el nostre país. Malgrat que l'ApS es presenta com una metodologia innovadora en els nostres dies, les seves arrels s'han de cercar dècades enrere, influenciades en perspectives educatives d'autors de la talla de John Dewey, William James o Paulo Freire.

La metodologia ApS presenta varis components fonamentals on indiscutiblement han de figurar el servei a la comunitat d'una manera efectiva i l'aprenentatge intencionat, relacionat amb el currículum dels estudiants. Malgrat això, cal reincidir en que en els projectes ApS ambdós processos gaudeixen de la mateixa rellevància en un marc de reciprocitat entre la institució educativa i aquella receptora del servei des de les primeres fases del disseny (Puig i Palos, 2006).

No és, per tant, un programa de voluntariat, una activitat únicament acadèmica ni una formació pràctica o treball de camp sense compromís social. Totes aquestes estratègies s'utilitzen en la formació tant de forma curricular com extracurricular i són múltiples els seus beneficis. En canvi, en el cas de l'ApS, l'aprenentatge i el servei estan fortament vinculats i són igualment significatius i de qualitat. Per exemple, una entitat social pot tenir un programa de voluntariat en què participa alumnat universitari en el seu temps lliure. Aquesta activitat pot produir aprenentatges, però aquests no necessàriament estaran vinculats amb el seu currículum acadèmic, no han estat planificats intencionalment ni avaluats. Al mateix temps, aquesta entitat pot participar en projectes ApS on, en el curs d'una assignatura, l'alumnat d'una titulació cerca solucions creatives a problemes plantejats per aquesta entitat. Aquest és el cas, per exemple, d'entitats com Abaimar (Associació Balear d'infants amb malalties rares) o l'Associació INeDITHOS (Investigació i Intervenció per a la inclusió educativa i tecnològica en pedagogia hospitalària) que disposen de programes de voluntariat i també participen en projectes ApS amb titulacions d'Educació, Fisioteràpia i màsters oficials de la Universitat de les Illes Balears. Així, l'alumnat d'aquests estudis fa un servei encaminat a millorar la visibilitat de les malalties rares, les necessitats que plantegen les famílies de nins amb malalties, desenvolupar solucions educatives per a la millora de la qualitat de vida o la comunicació de nins hospitalitzats i tot això emmarcat en una assignatura, un TFG o un TFM. Aquesta metodologia pot, per tant, utilitzar-se en totes les titulacions de grau i postgrau, integrar-se en les programacions docents que aplica el professorat en les seves classes en el marc de les pràctiques externes dels estudiants, i incorporar-se a les ofertes temàtiques abordades als TFG i els TFM.

Un altre tret de l'ApS és que la intencionalitat pedagògica ha de tenir un alt compromís ètic, on els docents, s'ubiquen com a facilitadors d'un aprenentatge significatiu a la vegada que desenvolupen en els estudiants competències en responsabilitat social (Arratia, 2008; Aramburuzabala, 2013). La reflexió és un procés imprescindible, per la qual cosa és necessari crear oportunitats pels espais reflexius. És a dir, és el pont que vincula l'experiència de l'estudiant en la comunitat amb l'aprenentatge acadèmic (Eyler i Giles, 1999), per la qual cosa, la participació activa de l'entitat social és clau per a l'èxit del procés.

De l'experiència puntual a la institucionalització de l'ApS

La incorporació de l'ApS en les institucions educatives passa per diferents fases, des de les més inicials fins assolir la seva fase final coneguda com la integració plena o etapa de sostenibilitat institucional (Furco, 2009), per la qual cosa es requereix la seva alineació amb les polítiques i estructures de l'organització universitària i no limitar-se únicament al foment de projectes puntuals i esporàdics (Bringle i Hatcher, 2000). És per això que la recomanació de la CRUE denominada *Institucionalització de l'Aprenentatge-Servei com a estratègia docent en el marc de la Responsabilitat Social Universitària per a la promoció de la sostenibilitat en la Universitat* (2015) es refereix a la necessitat de reforçar el procés d'institucionalització de l'ApS com a estratègia docent en el marc de la millora de la qualitat educativa i el foment de la responsabilitat social universitària.

Segons aquesta recomanació, tot el professorat format prèviament en ApS pot tutelar aquests projectes, que han d'estar relacionats amb el contingut de les assignatures que imparteixen i aplicar-se en organitzacions socials i en institucions educatives (associacions, ONG, fundacions, institucions públiques, etc.). Les accions de servei es poden centrar en àmbits tals com el medi ambient, la promoció de la salut, la cooperació internacional, l'ajuda propera a persones i col·lectius amb necessitats, el suport a l'educació, la diversitat funcional, la ciutadania o el patrimoni, entre altres coses.

Malgrat algunes universitats ja havien iniciat el procés d'institucionalització abans de la citada recomanació de la CRUE, moltes altres han iniciat aquest procés a partir de la publicació d'aquest document. Aquest és el cas de la Universitat de les Illes Balears, que va aprovar el programa per fomentar la institucionalització de l'ApS l'any 2017 (Acord Executiu 12131 de 4 de febrer) i que, gràcies a l'experiència amb el mateix permet identificar les potencialitats, però també els compromisos necessaris per facilitar aquest procés. Totes les activitats necessàries per desenvolupar adequadament els projectes d'ApS requereixen temps i recursos, i no han de recaure sobre les espatlles d'un professorat amb bones intencions, però que en un marc moltes vegades inflexible, com les pròpies programacions i guies docents, el número d'alumnat o la temporització, fa encaixar activitats de servei d'una manera més o menys normalitzada.

El futur de l'aprenentatge-servei a la universitat, un compromís necessari

Un dels reptes, per tant, és dissenyar projectes o experiències ApS de qualitat, que es sustentin en els fonaments que caracteritzen aquesta metodologia, i permetin establir ponts entre les funcions acadèmiques i el compromís social de la universitat (Tapia, 2010). Tot això permetrà que la institucionalització de l'ApS a la universitat espanyola es reconegui en experiències sostenibles, que puguin a més ésser transferides i replicades en contextos semblants.

Un altre dels compromisos de futur s'ha de relacionar necessàriament amb la investigació i innovació docents, ja que aquesta ha de donar suport i acompanyar el procés d'institucionalització de l'ApS (Bringle i Hatcher, 2005). És necessari, a més a més, un compromís pel desenvolupament de programes de formació del professorat en la metodologia ApS i ajudes a la realització de projectes d'ApS en el marc de la innovació docent, amb assessorament continuat al professorat. El reconeixement al professorat que promou, tutoritza, coordina i avalua els projectes d'aprenentatge basat en la comunitat que realitzen els seus alumnes en el context de la seva assignatura és també un altre dels compromisos de futur.

Per una altra banda, els projectes ApS han d'estar sustentats en acords amb les institucions externes a la universitat que explicitin els objectius i les característiques dels projectes, així com la cobertura sanitària i jurídica de responsabilitat civil que pugui precisar el seu desenvolupament en la comunitat.

L'experiència en les distintes universitats de l'entorn internacional i nacional posen de manifest el paper clau de la disponibilitat per a la comunitat universitària d'estructures estables que donin suport a la planificació, l'execució i el seguiment dels projectes d'ApS. Amb les seves múltiples denominacions, aquestes estructures impulsores o promotores de l'ApS ofereixen una àmplia visibilitat dels projectes desenvolupats permetent que la pròpia institució sigui transparent sobre els mètodes docents que desenvolupa i la seva vinculació amb la comunitat.

Finalment, i com s'ha indicat prèviament, la institucionalització de l'ApS no ha de ser un procés administratiu sinó primàriament filosòfic i polític emmarcat en la pròpia funció educativa i transformadora de la universitat; és necessària, per tant, una reflexió profunda sobre les estructures que limiten el desenvolupament dels projectes coparticipats d'ApS

En aquest context, la Universitat de les Illes Balears està duent a terme diferents iniciatives que emmarquen propostes dirigides a la potenciació i millora de l'aplicació de la metodologia ApS. D'aquestes experiències destaquem, per una banda, l'I+D (EDU2016-79402-R) "Solucions educatives per a la millora de la qualitat de vida del nin amb una malaltia minoritària des d'una intervenció innovadora i transdisciplinar" que inclou un objectiu dirigit a proposar i avaluar estratègies d'innovació docent en ApS que permetin formar i sensibilitzar l'alumnat universitari respecte a l'atenció psicoeducativa dels infants i joves amb malalties rares, i, per una altra banda, el projecte d'innovació docent "Projecte transversal d'Aprenentatge-Servei entre l'alumnat de grau i màster de la UIB i INeDITHOS" en el qual s'analitzen diferents experiències d'ApS entre l'alumnat de grau i màster de la UIB i INeDITHOS, associació que, com s'ha comentat anteriorment, procura donar visibilitat als infants i joves amb malalties rares i oferir respostes que ajudin a millorar la seva qualitat de vida.

Referències bibliogràfiques

- Aramburuzabala, P. (2013) "Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la Justicia Social", *RIEJS-Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol. 2, núm. 2, pàgines 5-11.
- Arratia, A. (2008) "Ética, Solidaridad y «Aprendizaje Servicio» en la Educación Superior", *Acta Bioethica*. Vol. 14, núm. 1, pàgines 61-67.
- Bringle, R.G.; Hatcher, J.A. (2000) "Institutionalization of Service Learning in Higher Education", *The Journal of Higher Education*. Vol. 71, núm. 3, pàgines 273-290.
- (2005) "Service learning as scholarship. Why theory-based research is critical to service learning", *Acta Academica. Supplementum*. Vol. 3, pàgines 22-44.
- CRUE/COMISIÓN DE SOSTENIBILIDAD "Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad". Documento Técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad (Grupo CADEP), celebrado en León el día 29 de mayo de 2015. Disponible a: <https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>.
- Eyler, J.; Giles, D. (1999) *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Furco, A. (2009) *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education*. University of Minnesota. Office for Public Engagement.

- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, y Octaedro.
- Puig, J.M.; Palos, J. (2006) *Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. Cuadernos de Pedagogía*. Vol. 357, pàgines 60 63.
- Tapia, N. (2010) "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias", a Martínez, M. (ed.) (2010) *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Universitat de les Illes Balears, Consell de Direcció (2017) 12131. *ACORD EXECUTIU del dia 7 de febrer de 2017 pel qual s'aprova el Programa ApSUIB*. Disponible a: <https://seu.uib.cat/fou/acord/12131/>.